

# **Opettaja(n) roolissa - Teatterilähtöiset menetelmät varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Varhaiskasvatus  
Helmikuu 2020  
Vilma Berggren

Ohjaajat: Kristiina Kumpulainen  
Tapio Toivanen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Vilma Berggren		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja(n) roolissa – Teatterilähtöiset menetelmät varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa		
Title Teacher (in) Role – Theatre-based methods as means of forming teacherhood in Early Childhood Education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma/ Kristiina Kumpulainen ja Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 02/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116 s + 27 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Tavoitteet.</b> Laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu voisi mahdollisesti tukea varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista opettajankoulutuksen aikana sekä työelämässä. Tutkimuksessa selvitetään, miten haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat teatterilähtöisten menetelmien eli draamakasvatuksensivuaineen opintojen (25 op) tukeneen opettajaksi kasvua. Lisäksi selvitetään, miten he kokevat teatterilähtöisten menetelmien vaikuttaneen heidän varhaiskasvatuksen opettajuuteensa ammatillisesti, puolentoista vuoden työssäelämäjakson jälkeen. Tutkielma motivoitui KEHU – Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämishankkeesta. Opettajuuden rakentumista selvitettiin Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla. Tämä sipulimalli kuvaa opettajuuden kerroksellisuutta ja luo kehyksen, jonka kautta opettajuuden eri tasoja voidaan tutkia kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta. Aiempien tutkimusten mukaan opettajuuden improvisatorisen luonteen sekä suunnitelmallisuuden välisen tasapainoilun tukena teatterilähtöisten menetelmien, kuten improvisaation, harjoittelu nähdään hyödyllisenä. Tutkielman esioletuksena oli, että teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu voisi lisätä varhaiskasvatuksen opettajien sensitiivisyyttä, responsiivisuutta sekä kehollista tietoisuutta. Lisäksi esioletuksena oli, että teatterilähtöiset menetelmät voisivat tukea opettajaidentiteetin sekä ydinominaisuuksien rakentumista ja tunnistamista.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut toteutettiin kahdessa osassa, keväällä 2018 sekä syksyllä 2019. Ensimmäisellä kierroksella haastateltiin viittä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa ja toisella haastattelukierroksella neljää, yhden ensimmäisen kierroksen haastateltavan jättäytyessä pois. Tuloksia analysoitiin laadullisen, teoriaohjautuvan sisällönanalyysin kautta ja tulkittiin Korthagenin mallin avulla.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Teatterilähtöisten menetelmien vaikutus varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumiseen näyttäytyi haastateltavien pohdinnoissa muun muassa kehollisen tietoisuuden ja sensitiivisyyden lisääntymisessä. Lisäksi haastateltavat kertoivat tunteiden käsittelemisen helpottumisesta sekä läsnäolon merkityksen ymmärtämisenä suhteessa lasten leikin tukemiseen. Toisella haastattelukierroksella kävi kuitenkin ilmi, että vain yksi neljästä haastateltavasta hyödynsi draamakasvatusta opettajuudessaan päivittäin. Tämän haastateltavan opettajuuden reflektointi eteni Korthagenin mallia mukaillen ydintä: opettajaidentiteetin rakentumisessa näkyi selkeästi teatterilähtöisten menetelmien vaikutus. Voidaankin todeta, että varhaiskasvatuksen arjen osoittautuessa hektiseksi, saattaa teatterilähtöisten menetelmien hyödyntäminen opettajuudessa vaikeutua. Teatterilähtöiset menetelmät voivat toimia opettajuuden ydinominaisuuksien aktualisoinnissa merkittävänä tekijänä, mutta tämä vaatii aktiivista draamakasvatuksen hyödyntämistä varhaiskasvatuksen opettajan arjessa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajuus, teatterilähtöiset menetelmät, varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentuminen, draamakasvatus		
Keywords Early childhood education, teacherhood in early childhood education, theatre-based methods, the forming of teacherhood in early childhood education, drama education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Vilma Berggren		
Työn nimi - Arbetets titel Opettaja(n) roolissa – Teatterilähtöiset menetelmät varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa		
Title Teacher (in) Role – Theatre-based methods as means of forming teacherhood in Early Childhood Education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen & Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 02/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116pp.+27 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><b>Objectives.</b> The purpose of the qualitative case study was to find out how practicing theatre-based methods could potentially support early childhood teacher students during teacher education and in working life. The study examines how interviewed early childhood education teachers feel that their minor subject, namely Drama Education (25 ECTS), has supported their growth as a teacher. It also explores how interviewees feel theater-based methods have influenced them professionally, having worked as teachers for one and a half years. The thesis was motivated by the KEHU – Teacher's Comprehensive Interaction Skills Project.</p> <p>The structure of being a teacher was investigated using Korthagen's (2004) model of levels of change. This onion model illustrates the layered nature of teaching and provides a framework through which to explore different levels of teaching from a more holistic perspective. Previous studies have suggested that practicing theatre-based methods, such as improvisation, is helpful in balancing the improvisational and systematic natures of teaching. The premise of the study was that practicing theatre-based methods could increase the sensitivity, responsiveness, and bodily awareness of early childhood education teachers. In addition, the premise was that theatre-based methods could support the construction and identification of teacher identities and core characteristics.</p> <p><b>Methods.</b> Semi-structured individual interviews were conducted in two parts, in spring 2018 and in autumn 2019. Five early childhood education teacher students were interviewed in the first round and four in the second round, with one of the first-round interviewees declining from the interview. The results were analyzed through qualitative, theory-driven content analysis and interpreted using the Korthagen model.</p> <p><b>Results.</b> The impact of theatre-based methods on early childhood teacher education was reflected in the interviewees' reflections on, for example, by increasing body awareness and sensitivity. In addition, interviewees reported facilitating the handling of emotions and understanding the importance of being present in supporting children's play. However, the second round of interviews revealed that only one of the four interviewees were utilising drama education in their daily teaching. Reflection on this interviewee's teaching progressed along the lines of the Korthagen model: the influence of theatre-based methods was clearly evident in the construction of the teacher identity. Thus, it can be stated that as the everyday life of early childhood education might turn out to be hectic, the use of theatre-based methods in teaching may become more difficult. Theater-based methods can play an important role in actualizing the core characteristics of teaching, but this requires the active use of drama education in the daily life of an early childhood teacher.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajuus, teatterilähtöiset menetelmät, varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentuminen, draamakasvatus		
Keywords Keywords Early childhood education, teacherhood in early childhood education, theatre-based methods, the forming of teacherhood in early childhood education, drama education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN AMMATILLISUUS .....	6
2.1 Varhaiskasvatuksen opettajuuden määrittelyä .....	6
2.1.1 Sensitiivisyys varhaiskasvatuksen opettajuudessa: "Ollaan tekemisissä hirveen elävien ihmisten kanssa" .....	9
2.1.2 Läsnä oleva, responsiivinen opettajuus: "Mun täytyy olla aikuinen, joka ottaa vastaan lapsen ajatukset aidosti" .....	13
2.1.3 Sanattomasta viestinnästä varhaiskasvatuksessa: "Se ei oo aina mun sanat vaan se et mä oon niinku lähellä siinä" .....	14
2.2 Varhaiskasvatuksen opettajana kokonaisvaltaisesti ihminen .....	16
2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan reflektointitaidoista .....	17
2.4 Opettajan roolissa - Opettajuuden muutosten tasojen malli Korthagenin mukaan.....	19
3 TEATTERILÄHTÖISET MENETELMÄT OPETTAJAKSI KASVAMISEN TUKENA .....	27
3.1 Teatterilähtöisistä menetelmistä ja draamakasvatuksesta opettajuudessa.....	27
3.2 Draamakasvatuksen sivuaineopinnot Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.....	31
3.2.1 KEHU – opettajankoulutuksen kehittämishanke .....	34
3.3 Kokemuksellisuus yliopisto-opinnoissa .....	36
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	39
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA .....	40
5.1 Tutkimuksen lähtökohdista .....	40
5.2 Tutkimuksen menetelmällisistä ratkaisuista .....	42
5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	42
5.2.2 Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut .....	44
5.3 Aineiston keruu.....	46
5.4 Aineiston analyysistä .....	50
5.5 Aineiston analyysin vaiheet.....	51
6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	59
6.1 Ensimmäinen haastattelukierros, kevät 2018.....	59
6.1.1 Näkemyksiä draamakasvatuksen opinnoista.....	60
6.1.2 Pedagogisesti sensitiivisestä päätöksenteosta ja läsnäolemisen valinnasta .....	64

6.1.3 Havaintoja sanattoman viestinnän merkityksestä sekä kehollisesta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen opettajuudessa.....	71
6.1.4 Opettajan roolista lasten leikissä.....	75
6.1.5 Varhaiskasvatuksen opettajuus tunnetyönä .....	78
6.2 Toinen haastattelukierros, syksy 2019.....	84
6.2.1 Teatterilähtöiset menetelmät ja varhaiskasvatuksen opettajuus muutoksessa? .....	84
6.2.2 <i>Konrad-Kurki</i> ja opettajaidentiteetin vahvistuminen .....	92
6.3 Tulosten yhteenvetoa .....	102
7 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	105
8 POHDINTAA .....	107
LÄHTEET .....	110
LIITTEET .....	117



# 1 Johdanto

*“Mä oon todella tyytyväinen minkälainen opettaja must tuli nyt tän draaman avulla. En ois ikinä uskonu syksyllä, en ikinä.”*

-Eeva, varhaiskasvatuksen opettaja, draamakasvatuksen sivuaineopintojen jälkeen keväällä 2018

Yllä oleva sitaatti on tässä tutkielmassa haastatellun varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta. *Draamalla* haastateltava viittaa Helsingin yliopistossa luvuvuonna 2017 - 2018 suoritettuihin draamakasvatuksen sivuaineopintoihin kasvatustieteellisen tiedekunnan kandidaattitutkinnossa. Olen itse tuon samaisen draamakasvatuksen sivuaineen kasvatti ja koenkin, että teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen myötä minusta on tullut rohkeampi ja avarakatseisempi varhaiskasvatuksen opettaja. Opettajan roolin sisäistäminen on tuonut minut lähemmäksi erästä ydinominaisuuttani, sensitiivisyyttä. Draamakasvatuksen opinnot toivat minulle näkyväksi opettajan identiteettini rakentumisen prosessin sekä mahdollistivat osaltaan ydinominaisuuksieni aktualisoinnin, eli hyödyntämisen, opettajuudessani. Oliko muilla draamakasvatuksen sivuaineen suorittaneilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla samanlaisia kokemuksia kuin minulla? Voisiko draamakasvatuksen työtapojen harjoittamisella rakentaa entistä sensitiivisempää, responsiivisempää, kehotietoisempää sekä reflektioivampaa varhaiskasvatuksen opettajuutta?

Maaliskuussa vietetään Varhaiskasvatuspäivää, jonka teemana vuonna 2020 on lapsen oikeus ilmaisuun. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto selvittää uutisessaan 13.1.2020, kuinka Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin mukaan ilmaisua, musiikkia, liikuntaa ja monilukutaitoa edistävässä varhaiskasvatuksessa on selviä puutteita. Varhaiskasvatuspäivällä pyritään tänä vuonna korostamaan taidekasvatusta ja varhaiskasvatuksen opettajan monipuolista pedagogista osaamista. Ilmaisun ja taidekasvatuksen valmiuksia tarvitaan siis yhä enemmän; voisiko draamakasvatuksen sivuaineen opinnot opettajankoulutuksessa vastata tähän tarpeeseen?

Tämä pro gradu -tutkielma tutkii sitä, miten viisi varhaiskasvatuksen opettajaa rakentaa opettajuuttaan teatterilähtöisten menetelmien avulla. Teoriatausta muodostuu varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuden eri osa-alueiden määrittelyyn, joista tässä tutkielmassa nostetaan esiin sensitiivisyys (mm. van Manen, 1994, 2008; Kalliala 2008; Rosenfeld & Rosenfeld, 2004), sanaton viestintä ja kehollinen vuorovaikutus (Toivanen & Kaasinen, 2013; van Manen, 2008) sekä responsiivisuus (Lobman 2005; Sawyer 2004, 2012). Lisäksi tarkastellaan kokonaisvaltaisuuden (mm. Tynjälä, 2004) ja reflektointitaitojen (van Manen 1995, 2012; Korthagen 2004, 2014) merkitystä varhaiskasvatuksen opettajuudessa. Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla tarkastellaan opettajan roolia sekä opettajuuden kerroksellisuutta. Lisäksi määritellään opettajuuden rakentumisen tukena käytettyjä teatterilähtöisiä menetelmiä yliopistopinnoissa (Korhonen & Airaksinen, 2005; Toivanen, 2012) sekä näiden opintojen erityistä, kokemuksellista luonnetta (Toivanen, 2012; Arvaja & Malinen, 2013).

On huomionarvoista, että varhaiskasvatuksen opettajuutta ja sen rakentumisesta tehtyä tutkimusta on suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa tuotettu yllättävän vähän (kts. esim. Tahkokallio, 2014): monet tässäkin pro gradu -tutkielmassa käytetyt lähteet ovat luokanopettajuuteen liittyviä (ks. esim. Toivanen & Kaasinen, 2013; Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Varhaiskasvatuksen asiantuntijan ammatillisen identiteetin rakentumista (Karila, 2007) sekä varhaiskasvatuksessa käytävää ammatillista keskustelua (Nummenmaa & Karila, 2011) on tutkittu sekä muun muassa sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajan rooli lasten osallisuuden lisääntymisessä näkyy (Kangas 2016; Kangas & Brotherus, 2017). Lastentarhanopettajan ammatillisuuden kehittymistä havainnointiin perustuvan reflektion avulla on väitöskirjassaan tutkinut Tahkokallio (2014). Pursi (2019) puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan aikuisen rooleja sekä pedagogisia käytänteitä taaperoikäisten kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen kehittymisen prosessimaista luonnetta ja tämän syvällisempää tutkimuksen tarvetta kuvaavat myös Sheridan, Edwards, Marvin ja Knoche (2009). Artikkelissaan he sivuavat teemoja, joita yleensä varhaiskasvatuksen opettajuuden kehittämisen suuntaviivoina on nähty:



käytännön tietoisuuden ja taitojen lisäämistä sekä toisaalta henkilökohtaista, ammatillista kasvua, keinoilla, jotka ovat kestäviä ja tähtäävät opettajan identiteetin vahvistamiseen. Tutkijat kuvaavat, kuinka tarve empiirisiin tutkimuksiin koskien varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisen prosessimaista luonnetta on korkea, meta-analyysitason tutkimusten ja kirjallisuuskatsauksien sijaan. (Sheridan ym. 2009.)

Karila (2016) kuvaa, kuinka merkittävä vaikutus varhaiskasvatuksen opettajan mahdollisuuksilla ammatilliseen kehittymiseen on varhaiskasvatuksen laadulle: vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa positiivisia vaikutuksia. (Karila, 2016; Karila & Kinon 2012.) Varhaiskasvatuksen keskeisiksi laatutekijöiksi on suosituksissa ja tutkimuksissa todettu henkilöstön koulutus ja osaaminen. Lapsille tulee voida luoda hyvä oppimisympäristö, varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee kyetä sensitiiviseen vuorovaikutukseen sekä tekemään pedagogisia, kaikki lapset huomioon ottavia ratkaisuja. Suomalainen varhaiskasvatus on monella tavalla vaikuttavaa ja merkittävää, yhteisesti luodut oppimiskokemukset luovat osaltaan lasten hyvinvointia. (Karila, 2016.) Tutkielma tarkastelee, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu saattaa tukea varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista siten, että se heijastuu myös lasten hyvinvointiin, ammatillisen osaamisen kehittymisen myötä.

Pro gradu -tutkielman nimi viittaa draamakasvatuksessa käytettyyn draaman työtapaan, *Opettaja roolissa*, joka on alun perin Dorothy Heathcoten kehittämä draamallinen oppimisstrategia. O'Neill (2014) kuvaa Opettaja roolissa -työtapaa tehokkaaksi ja mielenkiintoiseksi tavaksi luoda yhteisöllisyyttä, lisätä osallisuutta sekä jakaa valtaa opettajan ja oppilaiden välillä. Työtavassa opettaja lähestyy lapsiryhmää roolissa luoden hahmon, johon ryhmä voi vastata valitsemallaan tavalla (O'Neill, 2014). Otsikossa rinnastetaan siis teatterilähtöinen menetelmä sekä opettajan rooli, joka vaatii luovuutta tukevia pedagogisia taitoja; teatterilähtöisillä menetelmillä opettajaopiskelijat voivat saada uusia kokemuksia, jotka muokkaavat aiempia ideoita sekä kuvia niin todellisuudesta kuin omasta itsestään opettajana (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2009, s. 61). Vaikka opettajana toimiminen ei ole performanssia, opettaja ottaa tietyn pedagogisen roolin,

joka saattaa erota opettajan henkilökohtaisesta persoonasta (Kaasinen & Toivonen, 2013). Van Manen kuvaa opettajuutta sen pedagogisen ja improvisoinnin sävyttämän luonteen kautta; jos opetusta katsotaan pedagogisena työskentelynä lasten kanssa, toiminta vaatii laajan teoriaan pohjautuvien tietojen ja taitojen lisäksi improvisoitua välittömyyttä, hyveisiin nojautuvaa toimintaa sekä pedagogista viisautta. (van Manen, 1994.)

Korthagen (mm. 2004, 2014) on tutkimuksissaan opettajan ammatillisuuden kehittymisestä pyrkinyt luomaan mallin, jonka kautta opettajuuden rakentumista voitaisiin tarkastella. Tämä *model of levels of change* -sipulimalli pyrkii kerroksellisuutensa kautta kuvaamaan opettajuutta ja sitä, miten se toteutuu yksilöiden toiminnassa, käytöksessä, arvoissa ja uskomuksissa sekä sitä, miten reflektion ja tämän mallin avulla voitaisiin kokonaisvaltaisemmin tutkia opettajuuden ydintä. Tässä tutkielmassa hyödynnetään aineiston analyysissä Korthagenin *model of levels of change* -sipulimallia (2004; kuvio 1), eli opettajuuden muutosten tasojen mallia. Sipulimalli siirretään varhaiskasvatuksen kontekstiin ja pyritään tämän analyysikehikon avulla kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajien ymmärrystä ja kokemuksiaan opettajuudestaan teatterilähtöisten menetelmien avulla.

Laadullisiin tutkimusmenetelmiin nojautuvan tapaustutkimuksen empiirinen osa toteutettiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden draamakasvatuksen sivuaineen lukuvuonna 2017 - 2018 suorittaneiden viiden opiskelijan haastatteluilla. Yksilöhaastattelut toteutettiin kahdessa erässä, joista ensimmäinen haastattelukierros toteutui heti draamakasvatuksen sivuaineen päättymisen jälkeen keväällä 2018. Toinen haastattelukierros sijoittui syksyyn 2019, opiskelijoiden jo siirryttyä työelämään.

Draamakasvatuksen sivuaineopintojen kokemusten myötä pohdinkin, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuden piirteet voivat kehittyä ja syventyä teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisen kautta. Ymmärrys siitä, minkälainen varhaiskasvatuksen opettaja yksilö on ja toisaalta minkälainen varhaiskasvatuksen opettaja tämä haluaisi olla, voivat kenties realisoitua ja kirkastua teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisessa. Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla tutkielmassa tarkastellaan haastateltavien var-

haiskasvatuksen opettajien ymmärryksen ja reflektoinnin lisääntymistä ja syvenemistä. Kuinka syvälle reflektoinnin sipuli kuoriutuu draamakasvatuksen sivuai-  
neopintojen ja niiden jälkeisen työelämän jälkeen?

Dosentti Tapio Toivasen luotsaamassa ja Opetus- ja kulttuuriministeriön tuke-  
massa KEHU - Opettajan kokonaisvaltaisen vuorovaikutustaitojen kehittämis-  
hankkeessa tämä pro gradu -tutkielma edustaa varhaiskasvatuksen opetta-  
juutta.

Tapaustutkimuksessa pyritään varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten, teo-  
rian sekä analyysikehikkona toimivan Korthagenin opettajuuden muutostasojen  
mallin avulla löytämään vastauksia siihen, miten mahdollisesti teatterilähtöisten  
menetelmien harjoittelu tukee viiden tutkimukseen osallistuneen henkilön  
varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista. Tutkielmassa pyritään vastaa-  
maan myös siihen, minkälaista hyötyä neljä viidestä varhaiskasvatuksen opetta-  
jasta ovat kokeneet teatterilähtöisillä menetelmillä olevan heidän opettajuutensa  
kehittymiseen ammatillisesti. Lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita;  
miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu voisi varhaiskasvatuksen  
opettajakoulutuksessa tai varhaiskasvatuksen opettajien lisäkoulutuksessa vas-  
tata tulevaisuuden opettajuuden haasteisiin? Entä miten draamakasvatuksen vai-  
kuttavuutta voisi edistää ja toisaalta tukea opinnoissa saavutetun kokemukselli-  
suuden jatkuvuutta myös varhaiskasvatuksen opettajien työelämässä?

Asiasanat: Varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettajuus, teatterilähtöiset  
menetelmät, varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentuminen, draamakasvatus

## **2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuus**

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkielman teoriataustaa syventämällä sitä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuutta määritteleviin piirteisiin ja näiden rakentumiseen. Tutkielmassa varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuden piirteitä on rajattu kolmeen osa-alueeseen: sensitiivisyyteen, keholliseen vuorovaikutukseen sekä responsiivisuuteen ja läsnäoloon. Lisäksi ammatillisuuteen liitetään tutkielmassa kokonaisvaltaisuuden käsite sekä opettajan reflektointitaidot. Opettajuuden määrittelemisen kokoavana kehyksenä kuvataan Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen malli. Sipulimallilla pyritään näkemään varhaiskasvatuksen opettajuus holistisemmasta näkökulmasta.

Tämän luvun alaotsikoissa on lainattu tutkielmassa haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia. Ammatillinen identiteetti on tiiviisti sidoksissa aikuisen persoonallisuuteen, tuottaen kuitenkin erilaisia merkityksiä yksilöiden elämässä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008). Tämän myötä tutkielman tekijä kokeekin, että kokonaisvaltaisuus varhaiskasvatuksen opettajuudessa, se, että opettajuuden ytimessä on yksilö, persoona, tulee ottaa huomioon jo tutkielman teoriaosassa. Yhdistämällä otsikoissa sitaatteja haastatteluista, voidaan tuoda esiin teorian ja käsitteiden kanssa keskustelevat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset.

### **2.1 Varhaiskasvatuksen opettajuuden määrittelyä**

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuutta määrittelee muun muassa Karila (2008, s. 211), jonka mukaan ammatillisuus voidaan nähdä monitasoisena ja -ulotteisena, sosiokulttuurisia, yhteiskunnallisia sekä poliittiseen päätöksentekoon liittyviä kysymyksiä sisältävänä ilmiönä. Tähän ammatillisuuden ilmiöön liittyy myös kysymyksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöstä sekä siinä toimivista yksilöistä.

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu lapsen suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen, opetuksen ja hoivan muodostamaan kokonaisuuteen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Näitä kolmea varhaiskasvatuksen tasoa on kenties

päiväkodin arjessa vaikea erottaa toisistaan, mutta niiden tiedostaminen voi helpottaa varhaiskasvatuksen opettajaa pohtimaan omia käytänteitään ja arvojaan. Varhaiskasvatuksen opettajan työssä painottuu Varhaiskasvatuslain mukaan erityisesti pedagogisuus. Tahkokallio (2014) kuvaa pedagogiikkaa *“ajatteluksi ja toiminnaksi, jonka pyrkimyksenä on toisen oppimisprosessin ja kehityksen tukeminen”*. Suomalaiseen varhaiskasvatukseen liittyy tiiviisti myös erityisvarhaiskasvatus (Kupila, 2007, s. 20).

Kasvatuksen voidaan kuvata olevan vuorovaikutustyötä. Sen monimuotoisuus varhaiskasvatuksen opettajuudessa näyttäytyy muun muassa moninaisten vuorovaikutussuhteiden kerroksellisuudessa, neuvotteluissa ja keskusteluissa niin lasten, vanhempien kuin moniammatillisen työtiiminkin kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan kasvatusajattelun ja vuorovaikutuksessa nousevien tunteiden analysoimiseen ja säätelemiseen tarvitaan osaamista, jolla kasvatusajattelua voidaan pohtia ja tunteita säädellä (Nummenmaa & Karila, 2011, s. 7, s. 19.) Kun varhaiskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan aktiivisina toimijoina ovat lapset, opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen laadun merkitys korostuu (Hännikäinen, 2013). Varhaiskasvatuksen opettajuudella on oma erityinen luonteensa; Kupila (2007, s. 19 - 20) kuvaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumista kontekstuaalisuuden, käytännöllisen tietoisuuden sekä situationaalisuuden käsitteiden kautta ja korostaa myös asiantuntijuuden rakentumista yksilöllisenä sekä sosiaalisina prosesseina.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuvataan, kuinka lasten sensitiivinen kohtaaminen sekä myönteiset kokemukset nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta lisäävät lasten osallisuuden tunnetta. Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jonka saavuttamisen kriteereinä voidaan katsoa olevan muun muassa sensitiivinen vuorovaikutus, lasten mielipiteiden huomioiminen, mielekkäiden oppimisympäristöjen rakentaminen lapsilähtöisesti sekä välittävä huolenpito (OPH, 2019). Minkälainen on varhaiskasvatuksen opettajan rooli tässä yhtälössä?

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä toimiminen edellyttää vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa, johon sisältyy ammatillista osaamista tuottavia

opintoja (Varhaiskasvatusturvalaki, 540/2018). Päiväkodissa toteutuva varhaiskasvatus on suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintamuodoista yleisin ja kasvatushenkilöstön moniammatillisuuden katsotaan olevan päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen voimavara. Pedagogisen toiminnan suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, näiden toteutumisen arvioinnin ja kehittämisen päävastuu on kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajalla, vaikka toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä koko kasvatustiimin kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Pedagoginen johtajuus näyttäytyy suomalaisen päiväkodin arjessa laaja-alaisena ilmiönä, jonka päätavoitteina voidaan katsoa olevan lapsen hyvinvointi, kasvun tukeminen sekä oppiminen. Pedagoginen johtajuus perustuu arvokeskusteluun, refleksiivisen toiminnan suunnittelun ja arvioimisen sekä kehittämisen ympärille. Näillä on loppujen lopuksi tavoitteena saavuttaa laadukasta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Jaettua johtajuutta esiintyy varhaiskasvatuksen toiminnassa runsaasti: päiväkotien johtajien lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat toimivat oman tiimensä pedagogisena johtajana. (Fonsén, 2014, s. 194.)

Kolme varhaiskasvatuksen opettajuuden ammatillisuuden osa-aluetta rajautuivat tässä tutkielmassa seuraavasti;

- *sensitiivisyyden* katsotaan olevan eräs varhaiskasvatuksen opettajuuden tärkeimmistä ominaisuuksista. Sensitiivinen varhaiskasvatuksen opettaja ymmärtää lapsen havaintomaailmaa, kykenee havainnoimaan ja sanoittamaan lasten tunteita. Pedagogisen tahdikkuuden ytimessä on sensitiivisyys ja empaattisuus. (van Manen 1994; Kupila, 2007; Kalliala 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, s. 39.);
- *sanattoman viestinnän* voidaan katsoa kattavan non-verbaalisen viestinnän tietoisuuden sekä ymmärtämisen: lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta aikuisen reagointi lapsen ei-sanallisiin, kehollisen vuorovaikutuksen viesteihin on tärkeää (VASU 2018, s. 41). Lisäksi KEHU-opettajankoulutuksen kehittämishankkeen yksi päätavoitteista on kehoitteisemmän opettajuuden kehittäminen. Kehollisen vuorovaikutuksen osa-alueen tarkasteleminen hankkeen kautta motivoituvan tutkielman teoriaosassa sekä empiirisessä osassa on myös tältä osin perusteltua;

- *responsiivisuuden ja läsnäolemisen* ulottuvuus puolestaan kytkeytyy tutkielmaan muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan kautta. Leikin kuvataan tässä varhaiskasvatuksen opettajan työtä normittavassa asiakirjassa kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä. Leikin sekä lasten välisen vuorovaikutuksen kehitystä tukeekin aikuisen psyykkinen ja fyysinen läsnäolo. Tämä voi näkyä muun muassa opettajan leikkiin osallistumisena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Kangas 2016).

Lisäksi tutkielmassa liitetään varhaiskasvatuksen opettajuuden ammatillisuuteen kokonaisvaltaisuus, ihmisyyden arvostus ja kunnioitus. (Korkalainen, 2009, s. 241). Opettajuutta voidaankin kuvata mitä enemmän ihmistyöksi, jonka keskiössä on lapsi sekä lapsen kasvu ja hyvinvointi (Van Manen, 2008, s. 6).

Opettajuuden ammatillisuuteen liittyy vahvasti myös oman toiminnan reflektointi (van Manen 1995; Tynjälä 2004; Korthagen 2004, 2014). Reflektointikykyä pohditaan myöhemmässä kappaleessa lisää ja se nivoutuukin yhteen opettajuuden ammatillisuuden osa-alueeseen, itsesääätelytietoon (Tynjälä, 2004, s. 178). Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen malli puolestaan koostuu yhteen opettajuuden määritelmää kokonaisvaltaisesta näkökulmasta katsottuna ja pyrkii vastaamaan määritelmään ”hyvästä” opettajuudesta.

### **2.1.1 Sensitiivisyys varhaiskasvatuksen opettajuudessa: ”Ollaan tekemisissä hirveen elävien ihmisten kanssa”**

Kuinka osuvasti tutkielmassa haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja kuvaakaan työskentelyä lasten kanssa; *hirveen elävät ihmiset* vaativat myötäelävää opettajaa ja aikuista tuekseen. Van Manen kuvaa opettajan käytännön tietoisuutta toiminnassa ja tähän rinnastettavaa pedagogisen sensitiivisyyden käsitettä. Pedagoginen sensitiivisyys selittyy muiden ihmisten tunteiden huomioonottamisena, pedagogisena tahdikkautena sekä kehollisen vuorovaikutuksen ja empaattisen ymmärryksen kautta. (van Manen, 2008.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan sisältyy ajatus siitä, että lapset osallistuvat ja vaikuttavat aktiivisesti omaan oppimiseensa ja kasvuunsa. Tämä puolestaan vaatii varhaiskasvatuksen opettajuudelta *sensitiivisyyttä* lasten tarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä aloitteisiin vastaamiseen ja havainnointiin. (Hännikäinen, 2013.) Lisäksi pedagoginen sensitiivisyys pitää sisällään sen, että opettaja ymmärtää, miten lapsi käsittelee kokemaansa, miten lapsi ymmärtää maailmaa ja ennen kaikkea sitä, miten jokainen lapsi on oma yksilönsä. Lapsen sisäisen maailman ymmärtäminen ja tämän arvostaminen ovat opettajuuden keskiössä. (van Manen, 1994.)

Varhaiskasvatuksen opettajuuden sensitiivisyys on myös Kallialan (2011) mukaan yksi tärkeimmistä lähtökohdista aikuisen ja lapsen kohtaamisissa. Se mahdollistaa aidosti lapsen näkökulman tiedostamisen ja lapsen tunteiden havainnoinnin (Kalliala, 2011). Sensitiivinen aikuinen tukee leikin vapaaehtoisuutta ja välittömyyttä sekä samalla lisää leikin tyydyttävyyttä sekä pitkäkestoisuutta. Korkealla sensitiivisyyden tasolla toimiva opettaja tukee lapsia näkemään aikuiset avun ja tuen lähteinä ja luo ilmapiiriä, jossa lapsella on turvallinen olo sekä vapaus tutkia ja oppia. Opettajan sensitiivisyys käsittää opettajan kyvyn vastata lasten tarpeisiin, tietoisuuden lasten akateemisten taitojen tasosta sekä lasten emotionaalisesta toimintakyvystä. (Hamre ym., 2012.) Päiväkodin hektinen ja dynaaminen toimintaympäristö vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta kykyä valita hetkessä pedagogisesti kestävät ja sensitiiviset ratkaisut, niin toiminnassaan kuin vuorovaikutuksessaan ja kohtaamisissaan lasten kanssa. Opettajankoulutuksessa teorian kautta hankittu tieto ei välttämättä korvaa tätä pedagogiikan tasoa; teorian ja käytännön väliin jäävä aukko saattaa opettajuuden rakentumisessa muodostua huomattavan suureksi. (van Manen, 1994; Korthagen, 2004; Maaranen ym. 2019.)

Yksilöllisten oppimisen eroavaisuuksien huomioonottaminen kuuluu Rosenfeldin ja Rosenfeldin (2004) mukaan olennaisena osana vaikuttavan opettajan sensitiivisyyteen. Tällaiset opettajat osaavat huomioida ja arvostaa lasten ja oppilaiden moninaisuutta ja vastata monenlaisiin lasten tarpeisiin. Heidän tutkimuksessaan,



jossa 14 opettajaa pyrittiin interventiotutkimuksen avulla sensitiivisöimään (*sensitize*), havaittiin, että opettajien kyky sanallistaa erilaisia oppimisen tapoja laajentui ja syventyi, samoin näiden erilaisten oppimistapojen huomaaminen ja näkyväksi tekeminen lisääntyivät. Myönteisyys näihin muutoksiin heijastuivat opettajien lisääntyneessä itseymmärryksessä sekä kokemuksissa oppijana onnistumisessa. (Rosenfeld & Rosenfeld, 2004.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa usein sivuttuja lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden käsitteitä yhdistää lasten tarpeiden ensisijaiseksi laittaminen. Aikuisjohtoisuus –käsitettä puolestaan kartetaan, vaikka juuri sen voisi yhdistää lapsilähtöisyyteen: lapsijohtoista varhaiskasvatusta ei ole, lapsi ei voi johtaa toimintaa vaan aikuinen tekee sen. (Kalliala, 2008, s. 20.) Lapsilähtöisyys –käsite on muodostunut kuitenkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kovin epämääräiseksi ja monesti siihen nojautuvat ammattilaiset pyrkivät sysäämään sivuun aikuisen roolia esimerkiksi lapsen leikissä. Aikuisten ei kuitenkaan pidä vetäytyä lasten toiminnasta. Kalliala (2008 s. 24-25) korostaa, sitä ettei aikuisten tulisi kuitenkaan vetäytyä lasten toiminnasta. Leikkiin tiiviisti liittyvän ohjauksellisen tuen sensitiivisyys sekä lasten ajatuksille ja keskustelulle tilan antaminen herättää lasten motivaation oppimista kohtaan. Opettajankoulutuksen haasteeksi muodostuisi näin ollen vuorovaikutuksen ja ohjauksen käytäntöjen vaikutuksen ymmärryksen lisääminen suhteessa lasten motivaatioon ja oppimiseen. (Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2010.)

Opettajalla on siis vaikuttava rooli lapsen hyvinvoinnin kannattelijana varhaiskasvatuksessa. Arkiset rutiinit ja käytännöt sekä välittävä vuorovaikutus niin yksittäisen lapsen kuin lapsiryhmänkin kanssa muodostavat kehikon lapsen elämänlaadun tasolle varhaiskasvatuksessa. (Karila, 2016, s. 13.) Leikin tukijan roolissa aikuinen edistää lapsen ystävyysuhteiden luomista ja näihin sitoutumista. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisiikin toimia kolmella eri tasolla lapsen toiminnan suhteen: edellytysten luojana, havainnoitsijana ja osallistujana. (Kalliala, 2008, s. 50.) Aikuiset harvoin osallistuvat lasten kuvitteluleikkeihin; varhaiskasvatuksen opettajat lähtevät kyllä mukaan rakenteluleikkeihin ja peleihin, mutta vierastavat kuvitteluleikkejä mukavuudenhalustaan tai siksi, että pitävät leikkiä vaikeana. Kalliala katsoo, että varhaiskasvatuksen opettajilla on puutteita leikkitaidoissa ja

heijastaa tämän suoraan myös lasten leikkitaitoihin; jo alle kolmevuotiaiden oletetaan osaavan itse rakentavan ja kannattelevan leikkiään ja ottavan vastuun, vaikka tässä kohtaa juuri aikuisen rooli leikin kannattelijana olisi tärkeää. (Kalliala, 2008, s. 55.)

Syrjämäki (2019) selvittää väitöskirjassaan erityisvarhaiskasvatuksen vertaisvuorovaikutuksen laatua koskevia tekijöitä ja havainnointi- sekä haastatteluaineistosta saatuja tuloksia; varhaiskasvatuksen opettajien herkkä lasten aloitteiden havainnointi ja näihin vastaaminen tuotti osaltaan vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa. Lisäksi tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat toimivat pedagogisten toimintatapojen kautta viitenä eri ohjaajatyypinä, joita ovat leikkikumppani, havainnoija, kontrolloija sekä kannattelijä ja mahdollistaja. Näistä kolme ensimmäistä tyyppiä toimivat Syrjämäen tutkimuksen mukaan keskittymällä pelkästään yhteen pedagogiseen toimintatapaan kerrallaan. Kannattelijana ja mahdollistajana toimivat opettajat puolestaan kykenivät joustavasti hyödyntämään monia erilaisia pedagogisia toimintatapoja. (Syrjämäki, 2019, s. 49 - 50.)

Hargreaves (1998) puolestaan kuvaa opettajuutta sen ytimen, tunteikkuuden kautta. Opettajuus on ennen kaikkea liikettä, *emovere*, emotioota. Hargreaves selvittää, kuinka van Manenin ja Eisnerin kaltaisten kasvatustieteen teoreetikkojen näkemykset ovat osaltaan tuoneet esiin opettajuuden ammatillisuuden tunnepitoiset ominaisuudet. Opettajuuden korkealla ammatillisuuden tasolla toimiminen ja oleminen edellyttävät myös tunteikkuuden hyväksymistä: opettajuus on tunnetyötä, se vaatii tunteiden ymmärtämistä. (Hargreaves, 1998; Nummenmaa & Karila, 2011, s.18). Tunteikkuus tai sen tunnustaminen opettajuuden ammatillisuudessa voi kääntyä myös yksittäistä opettajaa vastaan. Opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä lapsia ja heidän tarpeitaan kohtaan, mutta samalla myös jämäkkyyttä ja rajojen asettamista. Ne opettajat, jotka vastaavat näihin haasteisiin koko olemuksellaan, saattavat kärsiä loppuunpalamisesta tai riittämättömyyden tunteista. (Hargreaves, 1998.) Toinen opettajuuden emotionaalisiin ominaisuuksiin liittyvistä tasoista voidaan katsoa olevan sukupuolittuneisuus; Suomessa varhaiskasvatuksen opettajista vuonna 2012 97,4 prosenttia oli naisia (Alila ym., 2014)

ja näkemys siitä, että hoiva on enemmän läsnä naispuolisten opettajien ammatillisuudessa, saattaa luoda paineita opettajuuden ammatillisuuden määrittämiselle. (Hargreaves, 1998.) Tässä tutkielmassa haastateltavista varhaiskasvatuksen opettajista viidestä kaksi on miespuolisia, joten aineisto kattaa melko kattavasti tässä tapaustutkimuksessa molempien sukupuolten näkemykset niin hoi- vasta, sensitiivisyydestä sekä emotionaalisista varhaiskasvatuksen opettajuuden ammatillisista ominaisuuksista.

Varhaiskasvatuksen opettajan roolit ovat siis monet aina lasten hyvinvoinnin kannattelijasta leikin tukijaan, toimintaympäristön rakentajasta sensitiiviseen kasvat- tajaan ja hoivan antajaan sekä pedagogisesti lämpimään, lempeään jämäkkään opettajaan (Kalliala 2008; Syrjämäki 2019).

### **2.1.2 Läsnä oleva, responsiivinen opettajuus: ”Mun täytyy olla aikuinen, joka ottaa vastaan lapsen ajatukset aidosti”**

Ylläolevan sitaatti on tässä tutkielmassa haastateltavan varhaiskasvatuksen opettaja kuvaus omasta suhtautumisestaan läsnäolevaan, responsiiviseen opet- tajuuteen. Hän kuvaa, kuinka aikuinen, joka aidosti kuuntelee ja ottaa vastaan lapsen aloitteet, ideat ja ajatukset, on se, millaisena opettajana hän haluaa tulla nähdyksi.

Jaetut kokemukset opettajan, lapsen ja lapsiryhmän välillä syntyvät aktiivisessa kuuntelemisessa, kiinnostuksen kohteiden jakamisessa, lasten kunnioittami- sessa sekä oppimisen tukemisessa arjen vuorovaikutuksessa. Opettajan rooli tässä on luoda osaltaan toimintakulttuuria, joka pohjautuu dialogiseen ja tasaver- taiseen vuorovaikutukseen (Kangas & Brotherus, 2017; Kangas, 2016.) Respon- siivinen opettaja on näin ollen läsnä, saatavilla ja mahdollistaa lapsille ympäris- tön, tilan ja ajan, joiden puitteissa toimia (Kalliala, 2008).

Lobmanin (2005) mukaan varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa koroste- taan leikin merkitystä lapsen kehitykseen, mutta harvoin opettajaopiskelijoita opetetaan leikkimään. Päiväkodissa opettajana työskentelevät eivät tiedosta tai osaa ottaa käyttöön improvisoinnin tasoa lasten leikissä. Toisaalta, niitä taitoja,

joita tarvitaan responsiivisessa opettajuudessa, voidaan opettaa improvisaation keinoin. (Lobman, 2005, 2006.) Opettajuuden responsiivisuutta Lobman kuvaa improvisaation perusajatusten kautta. Hänen mukaansa responsiivinen opettaja rakentaa pedagogisesti toimintaa ja vuorovaikutusta vastaten suoraan lapsen ehdotuksiin, leikin aloituksiin sekä toimintaan. Responsiivinen opettaja ei myöskään sivuuta, tulkitse tai dominoi lapsen toimintaa. Näitä kutsutaan improvisaation kielellä tarjousten hylkäämiseksi eikä yleensä vie vuorovaikutustilannetta eteenpäin. Lisäksi responsiivinen opettaja pysyy kiinni tilanteessa ja hetkessä, yrittämättä viedä läpi omia tavoitteitaan tai tapojaan. Kollektiivinen työskentely nousee myös improvisaation perusajatuksista: yhden osallistujan ehdotuksesta tulee koko ryhmän omaisuutta ja tämä hyväksytään ja tästä rakennetaan edelleen. (Lobman, 2006, s. 457 - 458.)

Lasten hyvinvoinnin ja osallisuuden tason yhteyttä välittävään, läsnäolevaan varhaiskasvatuksen opettajaan kuvaa myös Laevers (2015). Hänen mukaansa opettajalla on suurempi vaikutus lasten hyvinvointiin ja toimintaan osallistumiseen kuin materiaaleilla, tilan käytöllä ja aktiviteeteilla. Laevers on jakanut tutkimuksissaan aikuisen tavat kohdata lapset kolmeen eri tasoon: sensitiivisyyteen, stimulointiin ja autonomian antamiseen. (Laevers, 2015.) Näistä stimuloinnin sekä autonomian antamisen tasot kuvaavat responsiivista varhaiskasvatuksen opettajuutta kenties osuvimmin. Opettaja tuottaa aloitteita lasten leikkiin, luo osallistavaa oppimisympäristöä sekä toisaalta vastaanottavaisena opettajana myös kannustaa lasta toimimaan itsenäisesti.

### **2.1.3 Sanattomasta viestinnästä varhaiskasvatuksessa: ”Se ei oo aina mun sanat vaan se et mä oon niinku lähellä siinä”**

Ylläolevassa sitaatissa haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa, miten se mitä hän sanoo, ei välttämättä muodostu yhtä tärkeäksi kuin se, että hän on opettajana lasta lähellä, kehollisesti pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan pedagoginen tahdikkaus (van Manen, *pedagogical tact*, 2008) tulkkiutuu monitasoisesti. Eräs näistä pedagogisen tahdikkouden tasoista kuvaa opettajan kehollista ymmärrystä ja kehon asemoimista suhteessa tilaan sekä tilassa oleviin

ihmisiin. Tahdikkuuteen sisältyy myös fyysinen läsnäolo, ymmärrys siitä, mitä sanoo ja milloin, pedagogisesti merkitykselliset rutiinit, ennakoivat eleet ja reflektointi. Opettajuus tuleekin siis näkyväksi käytännön kautta. Tämän käytännön kautta opettaja voi oppia siitä, mitä hän ymmärtää, miten hän näkee maailman, suhteensa toisiin sekä kehollisuuteensa: jopa hymy, pienet eleet tai itsensä asemoiminen huoneessa suhteessa lapseen voi paljastaa sen, miten opettaja kokee maailman ja itsensä siinä. (van Manen, 2008, s. 20.)

Syrjämäki (2019) tutkii väitöskirjassaan lasten vertaisvuorovaikutusta tukevaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksessa, ja esittää havainnoinnin ja analyysin pohjalta erilaisia pedagogisia ohjaustapoja. Ohjaustapojen kautta Syrjämäki on määritellyt erilaisia ohjaustyyppisiä ja kuvailee, kuinka tärkeää on huomata erot vain yhteen pedagogiseen ohjaustapaan nojaavan ja moniulotteisesti pedagogisia ohjaustapoja hyödyntävän kasvattajan välillä. Moniulotteiset ohjaustavat opettajuudessa mahdollistavat muun muassa lasten aloitteiden sensitiivisen tunnistamisen. Sensitiiviseen tunnistamiseen liittyy Syrjämäen mukaan nimenomaan ei-sanalliset ja keholliset viestit, jotka ovat etenkin erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen kommunikaatiossa usein keskiössä. (Syrjämäki, 2019.) Näin ollen voidaankin sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyy vahvasti myös kehollisen tason vuorovaikutukseen liittyvien mahdollisuuksien tiedostaminen.

Kaasinen ja Toivanen (2016) luovat teoriataustaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden teatterilähtöisiin menetelmiin perustuvalle koulutusohjelmalle, jonka ytimessä on opettajan kokonaisvaltaisten, mutta erityisesti ei-sanallisen vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Ei-sanallinen kommunikaatio pitää sisällään läsnäolon sekä kehon ja tilan välisen jännitteen. Tavoitteina on tuoda opettajien tietoisuuteen oman kehollisuutensa mahdollisuudet ja rajoitteet sekä tulla tietoiseksi viesteistä, joita yksilö kehollaan muille ja ympäristöönsä välittää.

Voidaankin hieman kärjistetysti todeta, että ei ole yhdentekevää mihin tai miten opettaja asettuu suhteessa lapseen tai lapsiryhmään tilassa. Kehollinen vuorovaikutus ja sanaton viestintä kertovat omaa tarinaansa, jossa viestin sisältö ja tapa, jolla viesti esitetään, voivat erota toisistaan.

## 2.2 Varhaiskasvatuksen opettajana kokonaisvaltaisesti ihminen

Oppimisen ohjaaminen edellyttää opettajuudelta ymmärrystä oppimisprosesseista sekä sitä, miten lapset ymmärtävät opetettavia ilmiöitä ja asioita. Varhaiskasvatuksen opettajan työ rakentuu sosiaalisista vuorovaikutussuhteista, joiden vastavuoroisuus edellyttää opettajalta hyviä ihmissuhdetaitoja. (Tynjälä, 2004, s. 182.) Varhaiskasvatuksen opettajuuden ytimessä on persoona, kokonaisvaltaisesti elävä ja oleva ihminen. Oman itsensä tunnistaminen ja tunnustaminen luo opettajuutta, joka uskaltaa kohdata keskeneräisyyden niin itsessään kuin lapsissa. (ks. Korthagen, 2004.)

Opettaja ja oppija luovat välilleen pedagogisen suhteen, jossa liikutaan sekä pedagogisella, kasvatuksellisella että hoivan tasoilla. Van Manen kuvaakin opettamista ennen kaikkea sen pedagogisen toiminnan kautta tai opettajuuden taidolla. Opettajuuden monikerroksellisuus muodostuu suljetun luokkahuoneen takana tapahtuvaksi, opetussuunnitelman tulkinnaksi ja modifoimiseksi, jolla opettaja yhdistää teoriaa, käytännöllisyyttä sekä sensitiivisyyttä ja oppilaiden tuntemusta. (van Manen, 1994, s. 149 - 151.)

Karila ja Kinos (2012) selvittävät tutkimuksessaan suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajan arkipäivää ja sen myötä opettajuuden haasteellisuutta. He kuvaavat, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan työ suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa on muodostunut työelämän muutosten myötä yhä vaativammaksi. Moniammatillisessa työyhteisössä toimiminen, kasvatuskumppanuus sekä lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ovat tuoneet opettajuuteen periaatteellisia muutoksia. Nämä muutokset toisaalta tarjoavat varhaiskasvatuksen opettajalle hedelmällisen, kulttuurisen tilan rakentaa ammatillisuuttaan. Vaativan sekä hektisen arjen myötä opettajuus on kuitenkin muodostunut myös fragmentaaliseksi, katkonaiseksi. (Karila & Kinos, 2012.)

Tynjälä (2004) puolestaan kuvaa, kuinka oppimiskulttuurin sekä oppimiskäsityksen muutos keskus- ja opettajajohtoisesta kohti oppilaan oman tiedon konstruoinen tukijana toimimista, on muuttanut opettajan asiantuntijuuden yksilöllisestä

yhteisölliseksi asiantuntijuuden rakentamiseksi. Moniammatillisessa ympäristössä tiedon jakaminen ja vastuunotto luovat yhteisöllistä asiantuntijuutta. (Tynjälä, 2004.) Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuus nivoutuu myös yhteistyöhön muun varhaiskasvatushenkilöstön kanssa.

Lapsen näkökulmien ymmärtäminen sekä intuitiivisen ja pedagogisesti kestävä päätöksenteon toteutuminen vaatii opettajalta kokonaisvaltaisesti läsnäolemistä. Tällainen kokonaisvaltainen läsnäolo edellyttää sosiaalisten normien unohtamista ja täyttä uppoutumista käsillä olevaan prosessiin. (Lehtonen ym., 2013, s. 561.) Keskeneräisyys ja sen sietäminen ovat ominaisia myös draamaan liittyvässä, alati muuttuvassa prosessinomaisessa työskentelyssä. Keskeneräisyys mahdollistaa opettajan sekä oppijan tutkimaan omia lähtökohtiaan ja käsillä olevaa aihetta, ja totta kai myös epäonnistumaan, mutta ennen kaikkea keskeneräisyys ja sen hyväksyminen tukevat luovien sekä uudenlaisten ratkaisujen löytämistä. (Toivanen ym., 2009, s. 130.)

### **2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan reflektointitaidoista**

Ruohotie (2008) kuvaa itsereflektion käsitettä seuraavasti: *“oman toiminnan, myös oppimisen, tarkkailua ja arviointia.”* Jos opettajan edellytetään olevan omaa toimintaansa aktiivisesti ja pedagogisesti refleктоiva ammattilainen, tulisi hänen ymmärtää, mitä reflektoinnin prosessi pitää sisällään. Oma toimintaansa ja sen tarkoituksenmukaisuutta refleктоiva kasvattaja kykenee hyvin usein myös pedagogiseen sensitiivisyyteen (van Manen, 1994, 2008). Lisäksi reflektointitaitoja tulisi myös sisällyttää lasten ohjaukseen ja tuoda näin esiin, mitä reflektointi ja itsearviointi voivat olla heidän kokemusmaailmassaan (Tynjälä, 2004).

Tynjälä (2004) jakaa opettajan asiantuntijuuden kolmeen osatekijään: teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon yhdistelmään. Teoreettinen tieto muodostuu formaalista, yleispätevästä tiedosta, käytännöllinen tieto rakentuu kokemuksen kautta ja saattaa usein olla niin sanottua hiljaista tietoa. Reflektiivisyys ja metakognitiivisten taitojen tietoinen kehittäminen puolestaan liittyvät opettajuuden asiantuntijuuden kolmanteen osatekijään, itsesäätelytietoon. Itsesäätelytiedon integroimista tiedolliseen sekä käytännölliseen tietoon voidaan

tukea välittävillä välineillä. Tynjälä mainitsee esimerkiksi oppimispäiväkirjan tuottamisen, mentoroinnit sekä opettajuuden portfolion kirjoittamisen sekä itsearviointit välistäviksi välineiksi. Näillä tuodaan esiin hiljaista käytännön tietoa, mutta toisaalta myös käytännöllistetään teoreettista, muodollista tietoa. (Tynjälä, 2004, s. 178 - 179.) Voisiko teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa toimia eräänä välittävänä välineenä? Voisiko *potentiaalisella tilalla* kuvata teorian ja kokemuksellisen tiedon yhdistämistä itsesääteletietoon? *Potentiaalinen tila* on Toivasen (2015, s. 16) mukaan draaman ja teatteriopetuksen erityinen vaikutusalue. Todellisen kokemusmaailman ja fiktiivisen roolin väliin jäävä tila mahdollistaa erilaisten näkökulmien sekä vaihtoehtoisten mahdollisuuksien tarkastelemisen teatterin keinoin, mutta kuitenkin omana itsenään. Näiden erilaisten näkökulmien ymmärtäminen sekä vaihtoehtoisten mahdollisuuksien hyödyntäminen voisivat lisätä itsesääteletietoa ja reflektiota.

Toivanen, Komulainen ja Ruismäki (2011) tutkivat, miten draama ja improvisaatio voivat tukea opettajuuden luovuutta varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa. Draamakasvatus nähdään artikkelissa sekä taidekasvatuksena että menetelmällisenä aineena, välineellisen arvonsa kautta. Tutkijat selvittävät, miten opettajakoulutuksen tavoitteina tulisi olla intensiivisen ja funktionaalisen taidesuhteen vahvistaminen, oppimis- ja opettamismotivaation ylläpitäminen sekä tärkeimpänä tietoisien ja ihannemin välisen tasapainon löytäminen. Tämä tasapaino luo työhönsä tyytyväisiä varhaiskasvatuksen opettajia; tietoisien ja ihannemin välisen tasapainon löytämisestä tulee vahvistaa kriittisen ja syvän itse-reflektion kautta. (Toivanen, ym. 2011, s. 65 - 66.)

Myös Korthagen ja Vasalos (2005) selvittävät reflektion merkitystä opettajuudessa ja kuvaavat, kuinka eri tasoilla reflektiota voi opettajuudessa tapahtua. Useasti varsinkin uraansa aloittavat opettajat keskittyvät yksittäisten, konkreettisten tilanteiden ja ongelmien estämisen reflektointiin. Tutkijat kuvaavat ydintehtävän, opettajaidentiteetin ja reflektoinnin tarkastelemisessa omien ydinominaisuuksiensa tunnistamista ja näiden aktualisointia eli hyödyntämistä. Näillä syvemmällä tasolla reflektoinnissa pyritään luomaan yhteys kohti konkreettisia tilanteita ja luomaan tilaa uusille mahdollisuuksille. Ihannetilanteiden sekä toisaalta



näiden tilanteiden estävien tekijöiden kartoittaminen voi tukea syvempää reflektiota. (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53 - 55.)

## **2.4 Opettajan roolissa - Opettajuuden muutosten tasojen malli**

### **Korthagenin mukaan**

Kuten edellä voitiin todeta, opettajan identiteetin sekä ammatillisuuden rakentuminen muotoutuu reflektion kautta. Opettajan ammatillisen kehityksen, opettajakoulutuksen pedagogiikan ja monitasoisen sekä syväoppimisen tutkija, emeritusprofessori Korthagen (2004) on tutkinut, miten ”hyvän opettajan” määritelmää voisi lähestyä holistisemmasta eli kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole ollut Korthagenin mukaan löytää yhtä yleispätevää vastausta opettajuuden laadusta vaan luoda viitekehys, jonka sisällä opettajuuden määritelmää voisi reflektoida ja kehittää. (Korthagen, 2004, s. 77.)

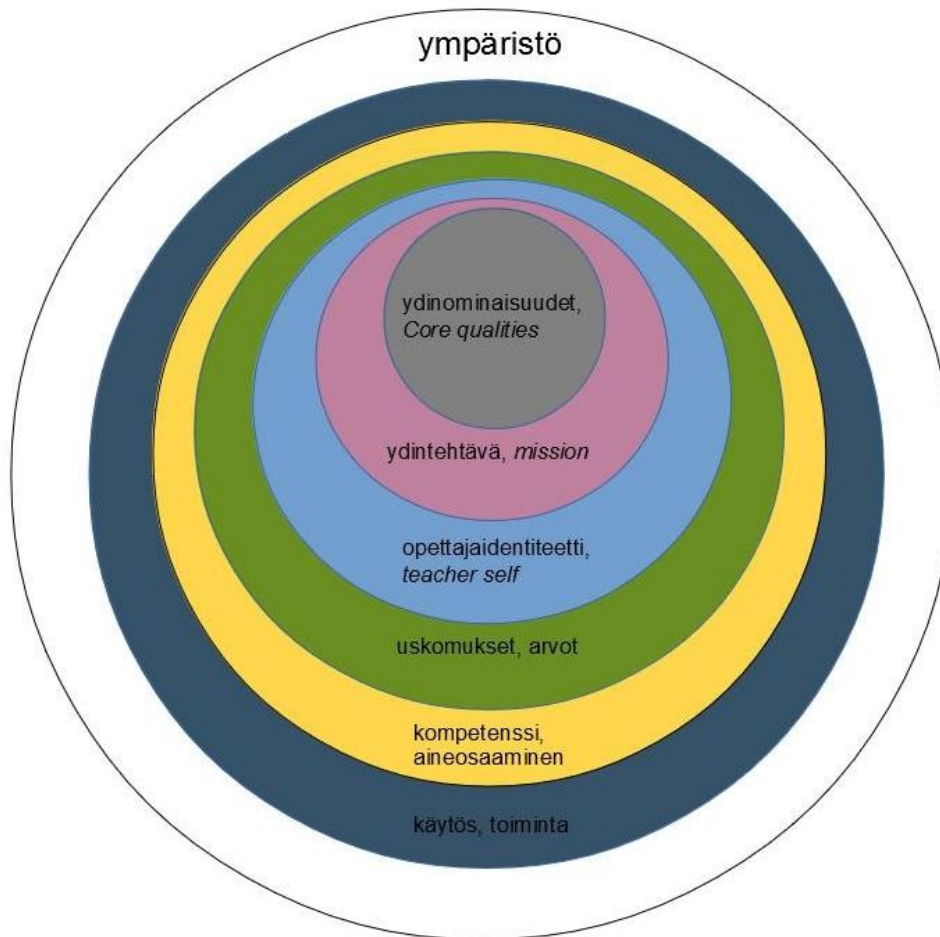
Korthagenin mukaan opettajankoulutuksen pedagogiikkaa määrittelee kaksi keskeistä kysymystä:

- 1) Mitkä ovat tärkeimmät hyvän opettajan ominaisuudet?
- 2) Miten yksilöitä voidaan tukea tulemaan hyväksi opettajaksi?

Usein kysymystä laadukkaasta opettajuudesta lähestytään tavalla, joka on lopulta johtanut pitkiin listoihin niistä ominaisuuksista ja osaamisalueista, kompetensseista, joita hyvällä opettajalla tulisi olla. Tämä taas johtanut siihen, että opetuksesta ja opettamisesta on tullut fragmentaalista, rikottua. Edelleen joissakin osissa maailmaa opettajankoulutus nojautuu nimenomaan kompetenssiosaamisen korostamiseen. Kompetenssit ovat Korthagenin mukaan sisäistettyjä malleja tiedosta, taidosta ja asenteesta sekä käyttäytymisen potentiaaleja, mutta eivät käyttäytymistä itse. (Korthagen, 2004, s. 78 - 79.)

Seuraavassa esitellään Korthagenin (2004) kehittänyt sipulimalli tasoista, joilla reflektiota esiintyy sekä toisaalta tasoista, joissa opettajuuden muutosta voi tapahtua. Samaista sipulimallia on hyödyntänyt tutkimuksessaan myös Maaranen,

Kynäslahti, Byman, Jyrhämä ja Sintonen (2019), jotka tutkivat suomalaisen opettajankoulutuksessa toimivien opettajien uskomuksia sekä arvoja.



Kuvio 1. Opettajuuden muutosten tasot, Korthagenin (2004) mukaan; Berggren 2020.

Korthagen loi sipulimallin (kuvio 1), jotta keskustelua opettajuuden laadusta voitaisiin laajentaa; hän tuo esiin yleisen vastakkainasettelun aineosaamisen korostamisen sekä opettajaidentiteettiin, *teacher's self*, painottuviin näkökulmiin ja varoittaa, että tällaista dikotomista eli kaksijakoista näkökulmaa tulisi välttää. Opettajuuden laatuun liittyy monia eri tasoja, jotka liittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Mallin avulla pystytään tarkastelemaan, millä eri tasoilla opettaja toimii. Jokaisella tasolla on omat vastauksensa perimmäiseen kysymykseen hyvästä opettajasta. Lisäksi Korthagen on artikkelissaan tuonut esille myös konkreettisesti erilaisia interventioita, joiden avulla jokaisella tasolla voisi opettajuutta kehittää. (Korthagen, 2004.)

Sipulin ulkopuolella: *ympäristö (päiväkoti, lapset)*

Tämä sipulimallin uloin kuori käsittää ympäristön, jossa opettaja toimii. Siihen liittyy päiväkotia ja sen arkeen liittyvät toimintaympäristöt sekä lapset ja lapsiryhmä, mutta myös muu päiväkodin henkilöstö. Tällä tasolla kysytään opettajalta ”Mitä minä kohtaan?” ja ”Minkälaisen ihmisten tai asioiden kanssa minä työskentelen?” (Korthagen, 2014.) Tämän tason reflektoinnin tueksi Korthagen on kuvannut sopivan oppimis- ja opettamisympäristön luomisen; perinteisempään oppimiskulttuuriin värittämään päiväkotiin saapuva opettaja ei välttämättä pääse kokeilemaan uusia, innovoivia tapoja opettaa. (Korthagen, 2004.)

Sipulin uloin kuori: *käytös, toiminta*

Tällä toiseksi uloimmalla sipulimallin tasolla opettajuutta määrittelee osaltaan opettajan käytös ja toiminta, se miten hän käsittelee vastaantulevia tilanteita ja haasteita päiväkodin arjessa. Tällä tasolla opettajalta kysytään: ”Mitä minä teen?”. Tällä käytöksen ja toiminnan tasolla Korthagen esittää reflektoinnin tueksi mallintamista sekä epävarmuuden ohjaamista (*contingency management*, Korthagen 2004, Gallimoren ja Tharpin, 1992, mukaan). Epävarmuuden ohjaamisessa opettajaopiskelija kokeilee uusia tapoja toimia opettajana ja häntä kannustetaan sekä palkitaan tästä. (Korthagen, 2004.)

Nämä kaksi sipulimallin ulointa tasoa puhuttavat erityisesti opettajaopiskelijoita tai työuraansa aloittelevia opettajia. He keskittyvät usein opetuksessaan ongelmiin tai konfliktitilanteisiin ja pohtivat näihin ratkaisuja. (Korthagen, 2004.)

*kompetenssit, aineosaaminen*

Sipulimallin kolmannella tasolla ovat kompetenssit ja aineosaaminen. Kompetenssit eroavat käytöksestä siitä, että ne ovat käytöksen potentiaali, ei käytöstä itsessään. Korthagenin mukaan riippuu tilanteesta, ottaako opettaja kompetenssinsa käyttöön. Tällä tasolla opettaja vastaa kysymyksiin: ”Millä osa-alueella koen olevani hyvä?” ja ”Mitkä ovat minun vahvuuksiani opettajana?” (Korthagen, 2014.) Tälle reflektoinnin tasolle Korthagen (2004) ehdottaa muutoksen tueksi mentorointia sekä ohjeistamista.

Sipulin uloimmat kerrokset voivat vaikuttaa sipulin sisimpiin tasoihin. Ympäristö voi vaikuttaa opettajan käytökseen; haastava aamupiiritilanne voi nostattaa opettajassa sensitiivisten reaktioiden sijaan negatiivisia. Käytöksellä, joka toistuu tarpeeksi usein, opettaja kehittää kompetenssin, jota käyttää muissakin tilanteissa. On myös mahdollista vaikuttaa sipulin sisimmistä tasoista uloimpiin; opettajan käytös voi vaikuttaa ympäristöön; jos opettaja kehuu lasta, voi tällä olla vaikutus lapsen toimintaan tai käytökseen. Opettajan kompetenssit voivat luoda kehyksen opettajan käyttäytymiselle. (Korthagen, 2004, s. 80.)

### *uskomukset, arvot*

Opettajan kompetenssit kumpuavat hänen uskomuksistaan tai arvoistaan. Nämä uskomukset esimerkiksi opettamisesta tai oppimisesta määrittelevät myös osaltaan opettajan toimintaa. Korthagen tuo esiin Gestalt -käsitteen, joka pitää sisällään visuaalisten kuvien lisäksi aikaisemmat kokemukset, roolimallit, tarpeet, arvot, tunteet sekä rutiinit, jotka tulevat yleensä tiedostamattomasti esiin konkreettisissa tilanteissa. Tähän sipulimallin neljänteen tasoon liittyy myös vahvasti uskomukset itsestään, sekä ihmisenä että opettajana. Tällä tasolla opettaja vastaa kysymykseen: ”Mitä tai mihin minä uskon tässä tilanteessa?” (Korthagen, 2004; 2014.) Korthagen kuvaa tämän uskomusten sekä arvojen tason muutosten reflektoinnin tueksi yksilön käsitteellistä muutosta. Opettajaopiskelijan aikaisempia käsityksiä esimerkiksi oppimisesta varhaisiässä haastetaan ja näitä tarkastellaan. Opiskelijaa kehoitetaan reflektoimaan jotakin ilmiötä, hänen rooliaan tai toimintaansa tässä, haastetaan tutkimaan oman roolinsa tai toimintansa epäsuotuisia vasteita ja teoriaan linkittyen tarjoamaan hänelle uutta tapaa kohdata tämä ilmiö. (Korthagen, 2004.)

### *opettajaidentiteetti, teacher-self*

Korthagen (2004) kuvaa persoonan identiteetin ja ammatillisen identiteetin erottamisen haasteellisuutta. Hän viittaa esimerkiksi Bulloughiin, (1997) jonka mukaan se, minkälaisia uskomuksia opettajalla on opettamisesta sekä oppimisesta ja itsestään opettajana, on itse asiassa pohjana pedagogiselle päätöksenteolle sekä sille, mille opettaja antaa arvon ja merkityksen. Näin ollen olisi perusteltua aloittaa opettajankoulutus tutkimalla opettajaidentiteettiä, *the teaching self*. Ongelmaksi saattaa nousta se, että identiteettiään tai käsitystään

itsestään on vaikeaa muuttaa. Korthagen (2004, s. 84) kuvaa, kuinka monella opettajankoulutuksen opettajalla voi olla mielikuva opettajaopiskelijasta, jonka kielteistä minäkuva saattaa olla vaikea muuttaa, vaikka hän suoritusikin opinnoistaan erinomaisesti. Tällä viidennellä sipulimallin tasolla opettaja vastaa kysymykseen: ”Kuka minä olen (työssäni)?”. Tämä taso kuvaa eritoten opettajan käsitystä itsestään sekä moninaisista rooleistaan opettajuudessa. (Korthagen, 2004; 2014.)

### *ydintehtävä, mission*

Sipulimallin kuudenteen ja toiseksi sisimpään tasoon liittyy henkilökohtaisia kysymyksiä siitä, miksi yksilö haluaa toimia opettajana tai esimerkiksi siitä, mikä yksilön kutsumus on maailmassa. Tällä tasolla yksilö kokee merkityksellisyyttä suhteessa siihen, miten hän liittyy maailmaan tai yhteisöön. Verrattuna identiteetin tasoon, jossa yksilöllisyys on avainasemassa, ydintehtävän tasolla keskitytään siihen, mikä antaa merkityksen yksilön olemassaololle ja yhteyden johonkin ”suurempaan”. Tähän tasoon kuuluvat myös syvät, henkilökohtaiset arvot. Ihmiset eivät ole välttämättä samalla tavalla tietoisia ydintehtävästään, mutta aika ajoin elämäntilanteet ja kriisit voivat pakottaa tutkimaan yksilön ydintehtävää. Aikuisopiskelijoiden syväoppimisessa tapahtuvat särökokeemukset voivat laittaa opettajaopiskelijan pohtimaan omaa merkitystään ja sitä, minkälainen opettaja hän haluaisi olla tai minkälaisena opettajana itsensä näkee. (Malinen & Arvaja, 2013; Korthagen, 2004.) Tällä sipulimallin ydintasolla opettaja vastaa kysymykseen: ”Mikä minua inspiroi?” ja ”Mitkä ovat minun ihanteeni?”

Näille kahdelle sisimmälle muutosten tasojen mallin tasolle Korthagen (2004) selvittää olevan hyvin vähän interventioihin liittyvää tutkimusta. Vaikka opettajaiden identiteetin sekä ydintehtävän tarkasteleminen ja reflektointi olisi opettajankoulutuksessa merkityksellistä, näihin ei kuitenkaan pureuduta tarpeeksi. Korthagen kuvaa erinäisiä terapeuttisia suuntauksia, joiden avulla esimerkiksi minäkäsitystään opettajana voi tutkia ja tuo esiin myös sen, että esimerkiksi käsitteellisen muutoksen avulla voi kenties myös päästä refleктоimaan syvemmälle kohti ydintehtävän tasoa. (Korthagen, 2004.)

Korthagen tuo lyhyesti esiin kolme tapaa, jolla hän on tutkimusryhmänsä kanssa pyrkinyt tuottamaan tapoja saavuttaa reflektoinnin syvempiä tasoja. Yksi näistä oli opettajaopiskelijoille suunnattu työpaja. Tässä työpajassa pohdittiin vastausta kysymykseen siitä, kohtasivatko opettajaopiskelijat itsensä vai oppilaansa. (Korthagen, 2004). Merkityksellistä tämän pro gradu - tutkielman kannalta on se, voisiko teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta löytyä vastaus reflektoinnin sisimpien tasojen eli opettajaidentiteetin sekä ydintehtävän esille tuomiseen?

### *ydinominaisuudet, Core Qualities*

Sipulimallin ydin muodostuu opettajan, yksilön ydinominaisuuksista. Näitä voisivat olla esimerkiksi innostuneisuus, uteliaisuus, rohkeus, järjestelmällisyys, avoimuus ja joustavuus. Tämän ytimen tutkiminen, omien ydinominaisuuksien ymmärtäminen sekä näiden tarkastelu yhteydessä ulompiin tasoihin luovat kehyksen opettajuuden pohtimiselle. Lisäksi ydinominaisuuksien tason sekä ydintehtävä- eli missiotason tarkastelussa voidaan nähdä, mitkä sisäiset esteet saattavat estää ihanteellisen tai opettajan arvojen mukaisen toiminnan. Sisäisiä esteitä voi kuitenkin olla millä tahansa sipulimallin tasolla, mutta Korthagenin mukaan ymmärtämällä ydinominaisuutensa eli vahvuutensa, opettaja voi päästä yli näistä esteistä. Mallin avulla opettaja voi luoda itselleen menetelmän, jolla sisäisiä esteitä, esimerkiksi negatiivisia uskomuksia, voi kaataa. Korthagen kuvaa myös, kuinka kokemukset esimerkiksi uskomusten toteutumisesta arjessa voivat katkaista yhteyden ydinominaisuuksien pohtimiselle ja usein jonkin ulkopuolisen tahon, kuten kouluttajan, tulee herätellä yksilöä muistamaan vahvuutensa. (Korthagen, 2014.)

Oheinen taulukko kuvaa jäsennellysti Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen mallin eri tasoja ja sitä, mihin kysymykseen tasojen sisällä tapahtuva reflektointi suuntautuu.

Taulukko 1. Korthagenin (2004) opettajuuden muutosten tasojen mallin tasot sekä niihin vastaavat kysymykset; Berggren 2020.

Opettajuuden muutosten tasot (Berggren, 2020; Korthagen, 2004, mukaan)	Opettajuuden muutosten tasoja vastaavat kysymykset
1. ympäristö	Mitä minä kohtaan?
2. käytös, toiminta	Mitä minä teen?
3. kompetenssit, aineosaaminen	Millä osa-alueella koen olevani hyvä? Mitkä ovat vahvuuksiani opettajana?
4. arvot, uskomukset	Mihin minä uskon tässä tilanteessa?
5. opettajaidentiteetti, <i>teacher-self</i>	Kuka minä olen opettajana ja työssäni?
6. ydintehtävä, <i>mission</i>	Mikä minua inspiroi? Mitkä ovat minun ihanteeni opettajuudessa?
7. ydinominaisuudet, <i>Core Qualities</i>	Mitkä ovat minun henkilökohtaiset ydinominaisuuteni?

Mallin tasojen välillä saattaa esiintyä epätasapainoa, joka taas saattaa aiheuttaa ongelmia opettajuuden arkipäivässä. Esimerkiksi resurssipulassa toimiva päiväkotikoti eli sipulimallin tasolla *ympäristö*, voi olla ristiriidassa opettajan arvojen eli *uskomusten ja arvojen tasojen* kanssa ja vaikuttaa näin opettajan *käytöksen ja toiminnan tasolla*. Parhaimmassa tapauksessa opettajuuden eri tasojen välillä soljuu tasapaino ja yhtenäisyys, joka luo autenttista opettajuutta. (Korthagen, 2004.)

Opettajaidentiteetin, ydintehtävän ja ennen kaikkea ydinominaisuuksien reflektoinnissa ja syvässä ymmärryksessä on Korthagenin mukaan kyse pedagogisista tavoitteista suhteessa lapsen identiteetin kehittymiseen. Tietoisuuden lisääminen sipulimallin ydintasojen vaikutuksesta uloimpiin kerroksiin ja näiden ilmiöiden tutkiminen niin opettajassa itsessään kuin lapsissakin, voi tukea opettajia ymmärtämään itseään sekä lapsia löytämään omat vahvuutensa. (Korthagen, 2004.)

Tämän opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla tutkielmassa analysoidaan opettajaopiskelijoiden haastatteluita draamakasvatuksen sivuaineen jälkeen sekä puolentoista vuoden työelämässä olon jälkeen. Mallin avulla analyysissä pyritään selventämään teatterilähtöisten menetelmien vaikutuksia opettajaopiskelijoiden käsityksiin omasta varhaiskasvatuksen opettajuudestaan sipulimallin eri tasoilla: miten eri tasojen ymmärtäminen teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen avulla tukee opettajuuden rakentumista? Lisäksi muutosten tasojen mallin avulla pyritään tuomaan esiin se, mikä merkitys teatterilähtöisillä menetelmillä (ts. draamakasvatuksen opinnoilla) on varhaiskasvatuksen opettajuuteen.



### 3 Teatterilähtöiset menetelmät opettajaksi kasvamisen tukena

Tämän kappaleen alaluvuissa esitellään teatterilähtöisten menetelmien luonnetta sekä draamakasvatusta opettajuuden rakentumisen mahdollisena tukena. Lisäksi syvennyttään draamakasvatuksen perusopintojen tavoitteisiin ja toteutukseen Helsingin yliopistossa sekä esitellään KEHU-hanketta, josta tämäkin tutkielma motivoituu. Lopuksi syvennyttään kokemuksellisuuden käsitteeseen osana yliopisto-opintoja. Kokemuksellisuus on vahvasti läsnä myös draamakasvatuksen opinnoissa ja nousee esille myös usein haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa.

#### 3.1 Teatterilähtöisistä menetelmistä ja draamakasvatuksesta opettajuudessa

Teatterikorkeakoulun aikuiskoulutusyksikössä Helsingissä on pystynyt vuodesta 1995 suorittamaan draamapedagogiikan opintoja. Draamapedagogiikka –käsite on vaihtunut vuosikymmenten kuluessa draamakasvatukseksi: Korhonen (2005) kuvaa, miten tässä aikuiskoulutusyksikössä ei kuitenkaan opeteta draamapedagogiikkaa tai –kasvatusta sinänsä vaan ensisijaisesti *teatterilähtöisiä menetelmiä*, joita voi eri ammateissa hyödyntää. Englanninkieliset vastineet näille menetelmille ovat muun muassa *Theatre for Development* eli pyrkimys muutokseen yhteisöissä tai *enactive learning techniques*, oppiminen roolissa. Myös *Applied Theatre/Drama* sekä *Participatory Theatre* käyttävät samoja draamallisia työtapoja ja menetelmiä. Korhonen korostaa näiden teatterilähtöisten menetelmien moninaisuutta ja niiden käyttötapaa sekä soveltuvuutta. Yhteistä näille työtavoille ja menetelmille on se, että niillä voidaan lähestyä erilaisia ilmiöitä, joissa toiminnan tai opetuksen tavoitteet voivat vaihdella aineosaamisen alueen oppimisesta yhteisölliseen oppimiseen ja kehitykseen. (Korhonen & Airaksinen, toim., 2005.)

Varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaa määrittelevässä Varhaiskasvatuksen suunnitelmassa (2018) todetaan, kuinka leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen

työtapa. Leikin ja leikkimaailmojen rakentamisessa ja kehittämisessä voidaan yhdistää Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) mukaan esimerkiksi draamaa ja improvisaatiota. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tiedostaa spontaanin luovan ilmaisun merkitys lasten hyvinvoinnille sekä oppimiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan lisäksi *Oppimisen alueet* -osiossa, kuinka ilmaisun monet puolet eli esimerkiksi draama, leikki ja tanssi, tarjoavat lapsille mahdollisuuksia monipuoliseen keholliseen sekä ilmaisulliseen, kielelliseen sekä viestintää tukevaan toimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.) Näin ollen Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteissakin edellytetään varhaiskasvatuksen opettajan kykenevän luomaan lapsille luovuutta edistäviä oppimisympäristöjä sekä ilmaisua eri tavoin tukevaa toimintaa sekä läsnäoloa.

Draamakasvatuksen käsitteeseen sisältyy ajatus teatterin, leikin ja kasvatuksen keinojen yhdistämisestä kokonaisuudesta. Draamatyöskentelyssä opettaja pyrkii valitsemaan ryhmälle sopivia työtapoja sekä toimintamuotoja, jota Toivanen (2012) kutsuu draamakasvatuksessa opettamisen didaktiseksi suhteeksi. Lisäksi opettaja pyrkii tukemaan ryhmän toimintaa sensitiivisellä vuorovaikutuksella ja tämä puolestaan kuvautuu pedagogisena suhteena. Didaktinen sekä pedagoginen suhde rakentavat ilmapiiriä, jossa toteutuu draamatyöskentelylle ominainen spontaanius, heittäytyminen ja yhdessä toimiminen (Toivanen, 2012.) Draamakasvatuksen perusopintojen yleisenä tavoitteena opettajankoulutuksessa voidaankin näin todeta olevan opettajan kokonaisvaltaisen vuorovaikutustaitojen kehittäminen didaktisen sekä pedagogisen suhteen näkökulmista.

Muut draamakasvatuksen tavoitteet opettajankoulutuksessa ovat 1) itsetuntemuksen lisääminen mielen, kehon sekä äänen tasoilla, sekä yhteistyön ja empatian merkityksen ymmärtäminen; 2) vuorovaikutustaitojen kehittyminen siten, että opettajaopiskelijoiden kommunikaatiotaidot selkeytyvät sekä saavat yhä luovempia piirteitä; 3) ihmiskäytöksen ja inhimillisyyden, moninaisuuksien sekä motivaation merkityksen ymmärtäminen opetustilanteissa. (Toivanen, ym., 2011, s. 62.)

Draamakasvatus pohjautuu nykyteatterin ja perinteisen teatterin kehikkoon. Osallistavassa teatterissa tuotetaan esimerkiksi prosessidraamaa ja erilaisia draaman työtapoja ja tässä draamakasvatuksen osa-alueessa ei niin sanotusti

ole yleisöä. Soveltavassa teatterissa yleisöllä on aktiivinen rooli; Tarinateatterin ja Forum-teatterin kaltaiset työskentelytavat osallistavat yleisöä ja tähän osa-alueeseen liittyy tiiviisti myös *Theatre in Action*, TIE. Perinteisen teatterin alle draamakasvatuksessa kytkeytyy teatterin eri tyylit ja muodot, esitykset ja tekstimuotoiset performanssit. Tähän osa-alueeseen liittyy myös nukketeatteri, sirkus sekä improvisaatioteatteri. (Toivanen, 2015, s. 10-11.)

Toivanen, Haukilahti ja Ruismäki (2013, s. 1170) määrittelevät draamakasvatuksen taidekasvatuksena sekä opetusmenetelmänä. Teatterilähtöisiä menetelmiä hyödynnetään opetustilanteessa kaiken ikäisten oppijoiden kanssa; erilaisia draamallisia työtapoja kuten still-kuvia sekä tutkielman otsikossakin lainattua *opettaja roolissa* -työtapaa käytetään luovasti ryhmässä luoden fiktionaalisia kohtauksia. Teatterilähtöisillä menetelmillä pyritään tukemaan oppijan kognitiivisia, emotionaalisia, psyykkisiä, kehollisia ja sosiaalisia taitoja sekä oppimista. Nämä sisältävät fyysisiä keskittymistä vaativia harjoitteita ja äänenkäyttöä. Teatterilähtöisillä menetelmillä pyritään ennen kaikkea luomaan yhteisöllistä, interaktiivista oppimisympäristöä, joka tukee osallistujien tiedon konstruointia ja oppimista vuorovaikutteisuuden kautta. Draamakasvatuksen toteuttaminen vaatii toimiakseen opettajan, joka uskaltaa asettautua oppijan rooliin, yhdessä lasten kanssa (Toivanen, Rantala & Ruismäki, 2009).

Lobman (2005) kuvaa, kuinka improvisaation harjoittelu opettajankoulutuksessa voi edistää opettajien heittäytymistä, leikkitaitojen kehittymistä sekä lasten tarjouksiin vastaamista. Improvisaatio on toimintaa, jossa osallistujat yhdessä luovat kohtauksen tai tarinan ilman ennaltamäärättyä käsikirjoitusta. (Lobman, 2006, s. 458). Improvisaation harjoittelussa Lobmanin mukaan tärkeintä on "Joo, ja" -asenne. Tutkimuksessa improvisaation ammattilaiset pitivät kuudelle varhaiskasvatuksen opettajalle improvisaation perusajatuksiin, esimerkiksi tarjousten hyväksymiseen ja tarjoamiseen, perustuvia työpajoja. Näiden työpajojen sisältöön lukeutuivat erilaiset improvisaatioon perustuvat leikit, pelit ja kohtausharjoitteet. Lobman keskittyy artikkelissaan *Yes and* - tai *Joo, ja* -periaatteeseen, joka hänen mukaansa kuvaa hyvin improvisaation, mutta myös leikkimään oppimisen taitoja. Yksinkertaisimmillaan tässä periaatteessa on kyse siitä, että hyväksytään

täysin toisen ehdotukset ja aloitteet ja lisätään niihin jotakin omaa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kuvasivat improvisaation auttaneen heitä ymmärtämään opettajan roolia lasten leikissä, näkemään heidän henkilökohtaisia heikkouksiaan, esimerkiksi sitä, etteivät he aina kuuntele lapsien ehdotuksia tai toisaalta saattavat jopa kritisoida niitä. Lisäksi improvisaatio opetti heille riskien ottamista, luovuutta ja yhteyttä kuuntelemisen ja ryhmässä työskentelemisen välillä. (Lobman, 2005.)

Opettajuutta voidaan siis lähestyä sen improvisoidun luonteen kautta ja Sawyer (2011) kuvaakin opettajuutta improvisoinnin ja suunnitelmallisuuden tasapainoluksi. Sekä esitetty improvisointi että opettaminen vaativat herkkää ymmärrystä luovuuden ja rakenteellisuuden yhteistyöstä. (Sawyer, 2011, s. 13.) Kaasinen ja Toivasen (2016) mukaan opettaminen on tavoitteiden, sisältöosaamisen, emotionaalisen tuen, luokkahuoneen järjestyksen ylläpitämisen ja oppilaiden sekä ryhmän tarpeisiin vastaamisen yhdistelmä eli rakenteen ja improvisoinnin välistä dynamiikkaa.

Opettajuuden ja opettamisen improvisaatiota korostavan puolen hyväksyminen ja tiedostaminen voi näin ollen mahdollistaa joustavuuden ja rakentavan opettamisen taitojen kehittämistä (Lehtinen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2013). Draamaopettajien tulee uskaltaa heittäytyä luoviin prosesseihin, vaikka lopputuloksesta ei olisikaan taetta. Lehtinen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä ja Toivanen (2013) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, että opettajankoulutuksessa olisi tarkoituksenmukaista harjoitella improvisaatiota. Tällä tuettaisiin sensitiivisen opettajuuden rakentumista sekä oppilaiden ja lasten oppimisen omistajuutta.

Toivasen, Rantalan ja Ruismäen (2009) tutkimuksessa haastateltiin neljää luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat suorittaneet draamakasvatuksen perusopinnot. Tutkimuksessa selvisi, että kaikki neljä opiskelijaa kokivat draamatyöskentelyn vaikuttaneen heidän opettajaidentiteettinsä rakentumiseen merkittävästi ja heidän opettajuuteensa liittyi vahvasti draamakasvatus. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että draamatyöskentely osoittautui aloitteleville opettajille haastavaksi toteuttaa koulun rakenteellisuuden, hektisyyden, suurien ryhmäkokojen sekä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ja oman kokemattomuutensa vuoksi. Kuitenkin

tutkimuksessa todetaan, että vaikka vaikeuksia draaman sisällyttämiseksi perusopetuksessa on, opettajat olivat kokemuksellisuuden kautta ymmärtäneet draaman mahdollisuudet. (Toivanen, ym., 2009.)

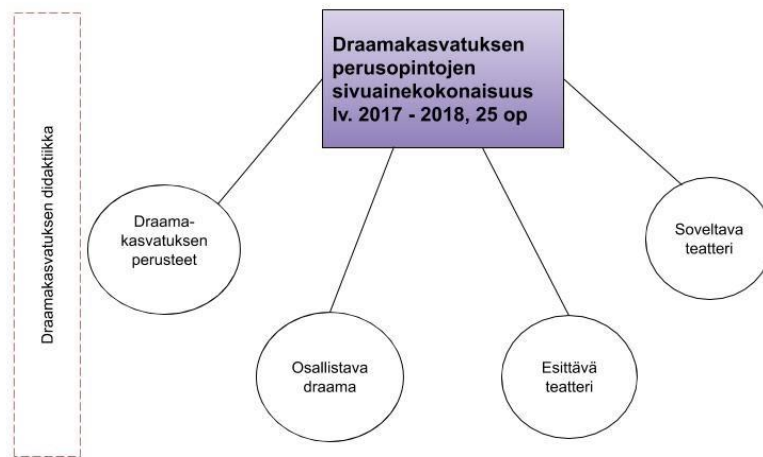
Teatterilähtöisten menetelmien kautta työskentelyyn liittyy vahvasti myös tunteet ja tunteisuus. Ilon todetaan olevan pedagogisesti tärkeä tunne; uteliaisuus ja innostuneisuus tukevat oppimista sekä rakentavat oppijan sisäistä tunnemaailmaa yhä rikkaammaksi. (Toivanen ym. 2009, s. 137.) Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen vaatii sensitiivisyyttä tunnistaa, nimetä sekä säädellä lasten tunteita. Tämänkin vuoksi olisi tarkoituksenmukaista lisätä teatterilähtöisiä menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen.

### **3.2 Draamakasvatuksen sivuaineopinnot Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa**

Draamakasvatuksen perusopinnot järjestetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 25 opintopisteen laajuisena. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opintotarjonnassa draamakasvatuksen perusopinnot katsotaan lukeutuvan tieteenalaa tukeviin opintokokonaisuuksiin ja ovat näin ollen vapaavalintaisia. Varhaiskasvatuksen opettajan kandidaattivaiheen opintoihin (180 op) kuuluu osana ammatillisia opintoja draamakasvatuksen perusteet, jotka toteutuvat 2,5 opintopisteen laajuisena lastenkirjallisuuden kurssin yhteydessä. (*Opiskelijan ohjeet*, HY, 2019.) Tässä kappaleessa kuvataan lukuvuoden 2017 - 2018 draamakasvatuksen perusopintojen sivuainekokonaisuuden tavoitteita ja toteutusta.

Lukuvuonna 2017 - 2018 järjestetyn draamakasvatuksen sivuaineen opinnot muodostuivat pitkälti jo aiemmassa luvussa käsiteltyyn draamakasvatuksen jaotteluun opetus- ja tieteenalana. Seuraavassa on esitelty draamakasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelmaa lukuvuonna 2017 - 2018 dosentti Tapio Toivanen asettamien tavoitteiden mukaisesti (liite 1). Toivanen on toiminut myös lehtorina kyseisellä kurssilla. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat sivuavat vastauksissaan useasti näihin opetusjakson eri osa-alueisiin ja tämän vuoksi ne esitellään hieman tarkemmin. Oheisessa kuviossa nähdään draamakasvatuksen osa-alueet: draamakasvatuksen perusteet, osallistava draama, esittävä teatteri

sekä soveltava teatteri. Draamakasvatuksen didaktiikka kulki koko opintojakson ajan mukana.



Kuvio 2. Draamakasvatuksen perusopintojen sivuainekokonaisuuden osa-alueet, Berggren 2020.

Opetusjakso alkoi *draamakasvatuksen perusteisiin* tutustumisella ja tällä opintojaksolla tavoitteina oli perehtyä draamakasvatuksen peruskäsitteisiin, draamakasvatuksen historiaan ja teoriaan sekä tutustua dramaturgiseen ajatteluun.

*Osallistava draama* -osioon liittyi muun muassa jokaisen opiskelijan henkilökohtainen lämmittelyharjoitteen ohjaaminen, draamakirjallisuuteen tutustumista sekä prosessidraaman suunnittelu sekä toteuttaminen, jossa harjoiteltiin draamatyötapojen sekä dramaturgisten elementtien käyttöä. Laakso (2004) tutkii väitöskirjassaan prosessidraaman oppimispotentiaalia opettajaksi opiskelevien kokemusten kautta. Prosessidraama kuvautuu väitöskirjassa O'Neillin käsitteiden kautta. Olennaisinta tässä draamapedagogiikan muodossa on Laakson mukaan perspektiivin vaihto, joka puolestaan tuo esiin sen oppimispotentiaalin. Laakso kuvaa prosessidraamaa jaksoon, jonka teema valikoituu osallistujien yhteisen sopimuksen kautta. Jaksolla toimitaan ja tutkitaan teemaa fiktionaalisessa sekä reaalityodellisuudessa. Erilaisten roolien ja roolissa toimimisen katsotaan olevan kes-

kiössä ja tämä luo kokemuksen astumisesta toisen henkilön asemaan. Prosessidraamassa on ennen kaikkea kyse prosessista, joka muodostuu pienemmistä episodeista sekä vallasta vapaasta dialogisuudesta. Kaikkien mielipiteitä arvostetaan ja pyritään tuomaan esiin moninaisia näkökulmia käsillä olevaan teemaan. Työskentelyssä hyödynnetään draamallisia ja teatterilähtöisiä toimintatapoja ja työskentelyyn kuuluu olennaisesti myös neuvottelu sekä pohdinta ja reflektointi. (Laakso, 2004, s. 19.)

*Esittävä teatteri* -jaksolla tavoitteina oli kehotietoisuuden ja kehollisen ilmaisun harjoittelu ja näiden opettaminen sekä suunnittelussa että henkilökohtaisessa ilmaisussa. Tähän jaksoon liittyi muun muassa mimiikkaan, klovneriaan, nukketeatteriin sekä naamiotyöskentelyyn tutustumista. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin vastauksissaan useasti klovnerian ja klovnihahmot sekä mimiikan, joka liittyy klovnerian liikkeellisyyteen tiiviisti. Liikkeen ja improvisoinnin tutkija Jacques Lecoq (1997) kuvaa klovnia sen haavoittuvaisuuden ja rehellisyyden kautta: meissä jokaisessa on sisäinen klovnimme, joka toisaalta haluaa näyttää olevansa kaunis, vahva ja pidetty, mutta toisaalta on heikko ja haavoittuvainen. Lecoq selvittää, että sisäisen klovnimme löytäminen alkaa nauruttavan puolemme etsimisellä: puolen, joka voidaan klovnin kautta muuttaa voimaannuttavaksi ja muita hauskuuttavaksi hahmoksi. Klovnihahmon tulee uskaltaa yllättyä heikkouksistaan ja tutkia niitä uteliaisuudella. Usein klovnihahmoon siirtyminen edellyttää punaisen klovninenän asettamista kasvoilleen. (Lecoq, 1997, s. 144-145.) Lisäksi keskeisenä osana esittävän teatterin -jaksoa oli myös oman näytelmän tuottaminen sekä teatterikirjallisuuteen ja teatteriopetukseen perehtyminen.

*Soveltavan teatterin* jaksolla tutustuttiin teatterin yleisötyöhön. Jaksolla sivuaineen opiskelijat toteuttivat yhteistyössä Kansallisteatterin ja Helsingin alueen alakoulujen kanssa yhteistyössä soveltavaan teatteriin liittyvän kokonaisuuden keväällä 2019.

Draamakasvatuksen *didaktiikan osa-alue* kulki draamakasvatuksen perusopinnoissa punaisena lankana koko lukuvuoden ajan. Osa-alueen tavoitteina oli harjoitella draama- ja teatteriopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia.

### 3.2.1 KEHU – opettajakoulutuksen kehittämishanke

Dosentti Tapio Toivanen johtaa *Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämisohjelma* -hanketta eli KEHUa, joka sisältyy Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajakoulutuksen kehittämishankkeisiin vuosille 2017 – 2020 (Liite 1). Helsingin yliopiston opettajakoulutuksessa vuodesta 2010 lähtien käynnissä ollut ”Haasteena tyhjä tila” -taiteellisteoreettinen kehittämis- ja tutkimushanke on jakautunut kolmeksi osatutkimushankkeeksi; *Draamakasvatus ja luova pedagogiikka*, *Mitä on laadukas draamaopetus?* ja *Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen*. Kaikkien osatutkimushankkeiden laajempaan yhteiskunnallisena pyrkimyksenä on ollut tukea nykyisiä ja tulevia opettajia vastaamaan niihin haasteisiin, joita opetuksen uudistamien vuonna 2016 voimaan astuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat.

*Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen* -osatutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tukea uuden oppimiskäsityksen mukaisen avoimemman ja vuorovaikutteisemman opetustavan omaksumiseen hyödyntäen teatterilähtöisiä menetelmiä. KEHU -hankkeen pääteemana on tutkia opettajien kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä teatterilähtöisillä menetelmillä. Hankkeen tavoitteena on luoda ohjelma, jossa koulutetaan sekä opettajaopiskelijoita että opettajia vuorovaikutus- ja kehotietoisemmiksi sekä käyttämään näitä opittuja taitoja opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa rakennetaan positiivista johtajuutta tai organisoidaan oppilasryhmää (KEHU -hankkeen verkkosivut, 2020). Tämä tutkielma sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin ja pyrkii kuvaamaan, miten varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet teatterilähtöisten menetelmien tukevan heidän opettajuuttaan sekä sen myötä myös ammatillisia vuorovaikutustaitoja. Oheisessa kuviossa esitellään KEHU-hankkeen muut tutkimukset, kolme väitöstutkimusta sekä kuusi pro gradu –tutkielmaa.



**KEHU - Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämishanke**  
 2017 - 2019  
 Hankkeen vastuullisena johtajana ja pääkouluttajana dosentti Tapio Toivanen

**Hankkeessa toteutettavat väitöstutkimukset**

Kaasinen, M. <i>Opettajan antama tunnetuki draamatunnilla — Kasvatustieteellinen design-tutkimus observointityökalun kehittämisestä (työnimi)</i>	Pyykkö, A. <i>Luokanhallinta draamatunnilla — observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisen design-tutkimuksen keinoin (työnimi)</i>	Seppänen, S. <i>Neurodrama - improvisation meets neuroscience (työnimi)</i>
--	---	--

**Hankkeessa toteutettavat pro gradu -tutkielmat**

Berggren, V. (2020) <i>Opettaja(n) roolissa - Teatterilähtöiset menetelmät varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa</i>	Makkonen, H. (2020) <i>Luokanopettajan välittävä vuorovaikutus alkuopetuksen oppitunneilla - Tavoitteena lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen alakoulussa</i>	Penttilä, A. (2020) <i>Tunteita navigoimalla kohti myönteisempää luokkailmapiiriä</i>
Tonteri, E. (2019) <i>Opettajan draamatunnilla antama palaute</i>	Rätty, C. (2019) <i>Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla</i>	Tyrsky, T. <i>Opettaja psykologisen turvallisuuden edistäjänä (työnimi)</i>

Kuvio 3. KEHU - Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämishankkeessa toteutettavat väitöstutkimukset sekä pro gradu -tutkielmat, Berggren 2020.

### 3.3 Kokemuksellisuus yliopisto-opinnoissa

*“We can learn through theatre because we can measure our own experiences against others in an identifying way.”*

*- D. Heathcote*

Kun opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi otetaan kokemuksellisuus, opiskelijoille annetaan mahdollisuus henkilökohtaisiin, merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja tätä kautta työ- ja ammatillisen identiteetin tunnistamiseen ja rakentamiseen (Arvaja & Malinen, 2013, s. 70). Toivanen (2002) puolestaan kuvaa, miten yksilön kokemukseen vaikuttavia eri tasoja tulee esiin teatterityössä. Teatterityössä toimintansa avulla oppija luo kokemuksia ja muuntaa ne merkityksellisiksi tajunnan tasolla. Ryhmässä puolestaan oppija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muihin ja ryhmä toimii kuin reflektoivana peilinä oppijan kokemusten käsittelyssä sekä merkityksenannossa. (Toivanen, 2002, s. 17.) Tätä samaa kuvaa kappaleen alun draamakasvattajan Dorothy Heathcoten sitaatti siitä, miten voimme oppia teatterin kautta: voimme verrata omia kokemuksiamme toistemme kokemuksiin, ja tuottaa näin ymmärrystä kokemuksiemme merkityksistä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen luo ymmärrystään maailmasta luomalla merkityksiä kokemuksistaan ja sosiaalisista kanssakäymisistä. Merkitysten *saamisen* sijaan ihmisen voidaankin katsoa *luovan* omat merkityksensä. Tieto ei ole irrallista todellisuudesta vaan se luodaan kokemusten kautta ja siinä kontekstissa, jossa sitä tutkitaan. (Ertmer & Newby, 2013, s. 57.)

Teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen sosiokonstruktivistia luonnetta kuvaavat tutkimuksessaan Toivanen, Pyykkö ja Ruismäki (2011); oppijat tarkastelevat itseohjautuvasti fiktiivisellä ja symbolisella vuorovaikutuksen tasolla ilmiötä, joka toteutuu *sisäisesti* fiktiona ja *ulkoisesti* muutoksena itsessä. Oppija voi jakaa ajatuksiaan, reflektoida oppimaansa sekä peilata kokemuksiaan vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa.

Oppimisen omistamiseen sisältyy ajatus ja ymmärrys siitä, kuinka esimerkiksi juuri draamakasvatuksen sivuaineen opinnot muodostuvat merkityksellisiksi henkilökohtaisesti. Tämä vaatii opettajalta ja oppijalta aikaa ja kärsivällisyyttä yhteiseen kuuntelemiseen, erilaisten mielipiteiden ja näkemysten hyväksymiseen ja tutkimiseen sekä neuvotteluihin. (Lehtonen ym. 2013, s. 563.) Dialogisuuden nä-

kökulmasta erilaisuuksien näkyminen sekä näiden esilletuonti on oleellista. Eri-laisten perspektiivien avautuminen oman ajattelun rinnalle auttaa kokemusten merkityksellisyyden syvällisessä ymmärtämisessä. Omien näkemystensä suhteuttaminen muiden näkemyksiin luo mahdollisuuden niiden tarkentamiseen sekä tarvittaessa muuttamiseen. (Arvaja & Malinen, 2013, s. 62.)

Käytännöllinen tieto syntyy kokemuksistamme ja on usein niin sanottua hiljaista tietoa. Käytännöllisen tiedon ja teoreettisen tiedon yhdistäminen vaatii opettajan-koulutukselta opetettujen teorioiden suoran soveltamisen sijaan käytännöllistämistä eli pohdintaa siitä, miten teoriaa voidaan käytännössä soveltaa. Lisäksi opettajaopiskelijoiden kanssa tulisi tutkia, miten käytäntöä voidaan liittää isompaan kontekstiin ja esimerkiksi sitä, miten kokemuksia voidaan jäsentää erilaisten teoreettisten käsitteiden alle. (Tynjälä, 2004, s. 179.) Draamakasvatuksen sivuaineopintojen eräänä tavoitteena oli tuottaa käytännöllistä tietoutta esimerkiksi juuri opettajan kehollisuudesta: erilaiset menetelmät kuten klovneria ja mimiikka sekä naamiotyöskentely pyrkivät kokemuksellisesti tuomaan opiskelijoille ymmärryksen ja syvällisen tietouden omasta kehostaan, kehollisuuden merkityksestä opettajuudessa sekä esimerkiksi kehon asemoimisesta luokka- tai päiväkotihuoneessa. Lisäksi opinnoissa kulki draamakasvatuksen didaktiikka tiiviisti mukana, joten teoreettisia käsitteitä pohdittiin ja tarkasteltiin opiskelijoiden kanssa syvällisesti kokemuksiin peilaten. (Toivanen, 2017.)

Arvaja ja Malinen (2013) pohtivat artikkelissaan dialogista näkökulmaa kokemuksellisuuteen opettajankoulutuksessa eritoten aikuisoppijan näkökulmasta. Heidän mukaansa oppimisen merkityksellisyys sekä omakohtaisuus voidaan nähdä osana identiteetin rakentamista ja tukemista eikä pelkästään kognitiivisena oppimisena tai tietomäärän lisääntymisenä, jota eritoten yliopiston oppimis- ja opetuskulttuuri kuitenkin tukee.

Dialogisuuden katsotaan olevan kärjistetyimmillään oppimista vuorovaikutuksessa, joka keskittyy keskustelun ympärille. Arvajan ja Malisen (2013) mukaan se käsittää kuitenkin myös yksilön oman ajattelun sekä toiminnan ja näiden reflektoinnin. Dialogiseen oppimiseen liittyvät kulttuurisessa sekä sosiaalisessa kontekstissa toteutuvat neuvottelut sekä oppiminen tapahtuvat oppijan sekä hänen oppimisympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Kahdenkeskisen tai

kasvokkain tapahtuvan keskustelun sijaan dialogisuus viittaa nimenomaan tiedon, käsitteiden ja ideoiden syntymiseen vuorovaikutuksessa, jossa on mukana myös erilaisia kolmansia osapuolia, esimerkiksi tekstit, luennoitsijat ja muut ryhmän jäsenet. Oppimisen ”säröt” syntyvät näiden erilaisten osapuolien äänten kohdatessa. Keskusteluvuorovaikutuksen lisäksi dialoginen näkökulma laajentaakin näin ollen vuorovaikutuksen käsittämään myös ”muun maailman” tärkeyden opiskelijoiden merkitysten rakentamisessa. (Arvaja & Malinen, 2013, s. 61 – 62.)

Arvaja ja Malinen tuovat esiin oppimisen kannalta tärkeän dialogisuuden muodon; yksilön sisäinen dialogi on moniäänistä, jossa kohtaavat monet erilaiset näkökulmat. Sisäistä dialogia voi kuvailla yksilön itsenäisenä ajatteluna, argumentointina, reflektointina sekä erilaisten näkökulmien analysointina. Sisäisen dialogin tukemista on yksilön altistaminen erilaisille äänille, ratkaisuille, toiseudelle ja uusille näkökulmille sekä toisaalta tehdä sitä näkyvämmäksi yhteisen pohdiskelun sekä keskustelun avulla, mutta myös esimerkiksi oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen kautta. (Arvaja & Malinen, 2012, s. 63.)

Myös draamakasvatuksen perusopinnot yliopistossa ovat mitä suuremmissa määrin kokemuksellista oppimista: Lobman (2005, s. 317) kuvaa kuinka improvisaation harjoittelu auttaa ymmärtämään pedagogisen toiminnan leikillistä luonnetta. Yhteiselle luovalle matkalle lasten kanssa lähdettäessä tulee opettajan olla halukas työskentelemään yhteisesti lasten kanssa. Yhdessä työskentely vaatii kuitenkin heittäytymistä ryhmäluovuuteen ja improvisaatio antaa opettajille kokemuksen siitä, miten tämä toimii. Lisäksi improvisaation harjoittelu voi auttaa myös leikkimään yhteisöllisesti lasten kanssa. (Lobman, 2005). Draamakasvatuksen sivuaineopinnoissa improvisaatio liittyi tiiviisti esimerkiksi osallistava draaman sekä esittävän draaman opintokokonaisuuksiin. Kansallisteatterin yleisötyön ja helsinkiläisten alakoulujen kanssa tuotetun teatterityöpajan avulla opiskelijat pääsivät kokeilemaan sekä improvisaatiota, toisaalta suunnittelemaan ja asettamaan tavoitteita suhteessa heidän didaktisiin valintoihinsa ja toisaalta yhdistämään tätä käytännöllisyyttä opintojen teoriaosuuteen. Kokemuksellisuus näkyi myös esimerkiksi Viikin Normaalikoulussa tuotettuun prosessidraamakokonaisuuteen, jossa draamakasvatuksen sivuaineopiskelijat pienryhmittäin työskentelivät eri luokka-asteilla prosessidraamaa läpikäyden. (Liite 1.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimusasetelmana on haastatella viittä Helsingin yliopistosta valmistunutta varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka ovat osallistuneet kasvatustieteen kandidaattiohjelman draamakasvatuksen perusopintojen sivuainekokonaisuuteen luvulla vuonna 2017 – 2018. Tutkielma muotoutuu tapaustutkimukseksi, jolla on pitkäikäisyyden piirteitä. Viidestä haastateltavasta neljää haastatellaan uudelleen noin 1,5 vuoden työelämäjakson jälkeen. Yksi haastateltavista ei osallistunut haastatteluiden toiselle kierrokselle vedoten muuttuneeseen työtilanteeseensa. Haastateltavien kokemusten perusteella tutkielman aihe laajenee yleisemmälle ilmiötasolle ja tutkielmassa kysytään, miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisesta, ”opettajan roolin ottamista”. Lisäksi tarkastellaan, miten haastateltavat ovat kokeneet teatterilähtöiset menetelmien hyödyttäneen opettajan työssään ensimmäisen vuoden aikana joko varhaiskasvatuksen opettajana tai lasten kanssa muutoin työskennellessä. Aineiston luokittelussa sekä analyysissä hyödynnetään Korthagenin (2004, 2014) opettajuuden reflektoinnin tasojen mallia. Mallin avulla tarkastellaan, miten teatterilähtöiset menetelmät ovat tukeneet varhaiskasvatuksen opettajaksi kasvua sekä opettajan identiteetin rakentumista. Kyseessä on harkitun otannan tapaustutkimus; tutkittava joukko on valittu, jotta saadaan mahdollisimman paljon tietoa pienestä tai yksittäisestä tapauksesta (Flyvbjerg, 2006, s. 230).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat teatterilähtöisten menetelmien tukeneen varhaiskasvatuksen opettajaksi kasvua?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ammatillisesti hyöttyneensä teatterilähtöisistä menetelmistä?

## 5 Tutkimuksen toteutuksesta

### 5.1 Tutkimuksen lähtökohdista

Osallistuin itse draamakasvatuksen sivuaineen kurssille lukuvuonna 2017 - 2018, ollen yksi kurssin kuudestatoista opiskelijasta ja yksi kuudesta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijasta. Pro gradu -tutkielman aihe muotoutui pikkuhiljaa kurssin edetessä ja saavutti lopullisen muotonsa vasta syksyllä 2019; minua kiinnostaa eritoten se, miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista ja sen erityisluonnetta, kokonaisvaltaisuutta ja sensitiivisyyttä. Kun viisi draamakasvatuksen sivuaineen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa suostuivat haastatteluun keväällä 2018, pro gradu -tutkielman aihe etsi vielä siis muotoaan.

Tutkielman työstäminen jatkui kuitenkin vasta syksyllä 2019, suoritettuani keväällä 2019 opiskelijavaihdon. Keskustelu dosentti Toivasen kanssa toi uuden näkökulman pro gradu -tutkielman aiheeseen: aikaa oli kulunut tuosta ensimmäisestä haastattelukierroksesta noin puolitoista vuotta ja haastateltavien pysyessä melko läheisinä minulle, tiesin, että haastateltavista neljä olivat jatkaneet suoraan keväällä tai kesällä 2018 työelämäänsä, varhaiskasvatuksen opettajiksi. Uudistunutta tutkimussuunnitelmaa mukaillen päädyttiin haastattelemaan uudelleen nyt jo työelämässä puolitoista vuotta olleita varhaiskasvatuksen opettajia. Halusin selvittää, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu oli vaikuttanut pidemmän aikavälin jälkeen haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisuuteen. Näin ollen tutkielma on saanut tapaustutkimuksen lisäksi pitkittäistutkimuksen piirteitä.

Pro gradu -tutkielmaa varten lähestyttiin henkilökohtaisesti keväällä 2018 viittä draamakasvatuksen sivuaineen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa yliopisto-opinnoissa. KEHU-hankkeeseen liittyvissä tutkimuksissa on tutkimuslupa, joka kattaa näin ollen myös tämän tutkielman. Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa oli tarkoitus haastatella ja kerätä aineistoa KEHU- kehittämishankkeen osatutkimuksen *Vaikutusvuoro - draama ja neurotiede vuorovaikutustaitojen op-*

*pimisessa* tiimoilta. Tässä osatutkimuksessa väitöskirjansa tekevä Sirke Seppänen sekä työryhmä mittasivat neurotieteellisin menetelmin sekä kahdeksan viikon improvisaatiokurssin *Improvisaatiolla varmuutta opetukseen* pohjalta opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Lopulta pro gradu -tutkielmasta päätettiin yhdessä dosentti Toivasen kanssa tehdä laadullinen tapaustutkimus viiden kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan kanssa; näin ollen kolme keväällä 2018 tutkielmaa varten haastateltua varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa, jotka osallistuivat Seppäsen osatutkimuksen improvisaatiokurssille, jäivät pois lopullisesta tutkielmasta.

Tutkielmassa noudatetaan ehdotonta luottamuksellisuutta eikä valmiissa tutkielmaraportissa viiden haastateltavan vastauksia voida suoraan yhdistää kehenkään yksittäiseen henkilöön. Kaikki viisi opiskelijaa myöntivät ensimmäiseen haastatteluun, joka toteutettiin keväällä 2018. Yksi haastateltavista jättäytyi pois haastatteluiden toiselta kierrokselta lokakuussa 2019 vedoten muuttuneeseen työtilanteeseensa. Hänen päätöstään kunnioitettiin ja painotettiin kaikille osallistujille tutkimuksen eettisyyden nimissä mahdollisuutta koska tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen sekä korostettiin yksityisyyden kunnioittamista (Hirsjärvi ym. 2000, s. 20; Hyvärinen, 2017, s. 32); ennakotehtävät ovat vain asianomaisten käytettävissä ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ennalta sovitussa rauhallisessa paikassa, nauhoitettiin ja litteroitiin tutkielman tekijän toimesta eikä kukaan muu pääse alkuperäisnauhoituksiin käsiksi.

Draamakasvatuksen sivuaineen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat lähettivät minulle pyynnöstä sähköpostitse vuoden 2017 syksyllä ennen kurssia asettamansa henkilökohtaiset sekä varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen viittaavat tavoitteet sekä toiveet: näihin nojautuen muodostuivat heidän puolistrukturoitujen teemahaastatteluidensa kysymysrungot.

Huomionarvoista on, että uuden Varhaiskasvatuslain (540/2018) astuessa voimaan 1.9.2018, myös varhaiskasvatuksen henkilöstön nimikkeet muuttuivat; haastatteluiden ensimmäisellä kierroksella sekä haastatteluissa keskustellaan lastentarhanopettajista ja toisella kierroksella eli lain voimaan astumisen jälkeen,

varhaiskasvatuksen opettajista. Näin ollen tässä tutkielmassa käytetään vain uusinta, lainvoimaista nimitystä, *varhaiskasvatuksen opettaja*, pois lukien suorat lainaukset ensimmäisen haastattelukierroksen litteroinneista.

## 5.2 Tutkimuksen menetelmällisistä ratkaisuista

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman menetelmällisiä ratkaisuja sekä haastatteluiden tarkempaa prosessia. Lisäksi käydään läpi aineiston keruuta sekä valikoidun analyysimenetelmää ja analyysikehikkoa, Korthagenin sipulimallia, jota sovelletaan tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen kontekstiin.

### 5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus kohdistuu yleisesti ihmiseen ja ihmisen *elämiss maailmaan*, maailmaan, joka koostuu merkityksistä: ihmisen toimista, tavoitteiden asettamisista, yhteisöjen toimista ja muista ihmislähtöisten tapahtumien poluista (Varto, 2005, s. 29). Tämän tutkielman *elämiss maailma* koostuu viiden varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksista ja näkemyksistä ja nivoutuu yleisemmin varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumiseen teatterilähtöisten menetelmien avulla. Ihmisyys ja ihminen ovat siis vahvasti läsnä tämän tutkielman keskiössä.

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksittäisestä tapauksesta, tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia, pyritään tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja tiheää tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190). Tutkielman tapaustutkimukseksi tekee nimenomaan pienen joukon näkemykset ja kokemukset ilmiöstä nimeltä draamakasvatus tai nimenomaisemmin teatterilähtöiset menetelmät varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa ja opettajuuden rakentumisessa. Tämän tapaustutkimuksen *tutkimusyksikkö* on viisi varhaiskasvatuksen opettajaa ja *tapaus* draamakasvatuksen sivuaine Helsingin yliopistossa lukuvuonna 2017 - 2018. Tutkimusyksikön valinnan perusteleminen liittyy tiiviisti tapaustutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun; tutkimusyksikön kautta saatava aineisto ja tulkinnot pyrkivät ymmärtämään tapaukseen liittyvän kokonaisvaltaisuuden. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190, s. 192 - 193.)



Tämä tutkimusyksikkö eli viisi varhaiskasvatuksen opiskelijaa valikoituivat tutkielmaan ensinnäkin sen kautta, että he olivat tuon draamakasvatuksen sivuaineen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat. Lisäksi itsekin varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen saaneena, kiinnostukseni suuntautuu eritoten varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumiseen. Teatterilähtöiset menetelmät tai draamakasvatus toivat minulle opettajuutta selkeästi rakentavaa kokemuksellista oppimista sekä mielestäni varhaiskasvatuksen opettajuuden ydintä, sensitiivisyyttä, kehollisen vuorovaikutuksen tietoisuutta ja responsiivisuutta. Halusin tietää, kokivatko muutkin varhaiskasvatuksen opettajat hyötynensä näistä teatterilähtöisistä menetelmistä. Lisäksi toimiessani KEHU -hankkeen tutkimusavustajana, tutkielma saa taustansa myös tuon hankkeen tavoitteesta eli opettajan kokonaisvaltaisen vuorovaikutustaitojen kehittämisestä.

Tapaustutkimuksen tutkimusperinteeseen liittyy niin määrällisiä kuin laadullisia-kin tutkimusmenetelmiä, eikä tapaustutkimus näin ollen ole oletusarvoisesti kvalitatiivinen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 190). Tämä tutkielma perustuu laadullisiin metodologisiin ratkaisuihin: haastatteluihin sekä laadulliseen, teoriaohjautuvaan sisällönanalyysiin (kts. luvut 5.2.2 sekä 5.4 tässä tutkielmassa). Tapaustutkimuksen eräs vahvuus on sen kokonaisvaltainen luonne; muun muassa tutkijan osallisuus näkyy selkeästi metodologisissa valinnoissa ja tulkinnessa ulkopuolisuuden sijaan. Vaikka tavoitteena onkin tuoda esiin tutkimusyksikön eli viiden varhaiskasvatuksen opettajan näkemykset sekä kokemukset ja tätä kautta tapauksen eli draamakasvatuksen sivuaineen vaikutukset ja hyödyt varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa, on tutkielman taustalla kuitenkin toive siitä, että teatterilähtöisten menetelmien erityislaatuisuutta ymmärrettäisiin yleisemminkin varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisen tukena. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 194.)

On kuitenkin muistettava, että tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan ennen kaikkea lähestymistapa, näkökulma erilaisten ja samanlaisten todellisuuksien tarkasteluun. Teoria ja empiria ovat uutta luovassa vuoropuhelussa keskenään joustavasti sekä monipuolisesti. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 198.) Valitsemalla laadullisilla menetelmillä toteutuvan tapaustutkimuksen lähestymistavaksi, tämän tutkielman tavoitteena on luoda ikkuna siihen, miten teatterilähtöiset

menetelmät tukevat varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista haastattele-malla varhaiskasvatuksen opettajia.

### 5.2.2 Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut

Teemahaastattelu on puolistrukturoiduista haastattelumuodoista yleisin. Haastattelussa esiintyvät ennalta määritellyt teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muoto, laajuus tai järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 11; Eskola & Vastamäki, 2010, s. 28 - 29). Näin ollen myös tämän tutkielman yksilöhaastattelujen väliset kysymysrungot (liite 3) erosivat toisistaan hieman. Toisen haastattelukierroksen kysymysrungot (liite 4) erosivat ensimmäisen kierroksen samaisista ja pohjautuivat teemoihin, jotka olivat nousseet ensimmäisen kierroksen haastattelujen pohjalta. Valitessaan haastattelujen teemoja, tutkijan tulee olla erityisen tietoinen siitä, antaako haastateltaville aidosti mahdollisuuden luoda omia teemojaan sekä painotuksiaan näihin. Jotkin teemat eivät välttämättä nouse niin läheiseksi haastateltavalle kuin haastattelijä alun perin saattaisi ajatella ja haastattelun kulku voi muuttua suunnitellusta (Hyvärinen, 2017, s. 22). Tähän tutkija pyrki vastaamaan muistuttamalla itselleen tutkimuksen tavoitteesta; tutkija kannusti haastateltavia vastaamaan, fokusoi keskustelua tiettyihin teemoihin ja teki aloitteita sekä tulkitsevia kysymyksiä (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 47; Hyvärinen, 2017, s. 30).

Seuraavassa esitellään esimerkkejä haastatteluista, joissa näkyy edellämainittuja tutkimuksen tavoitteeseen liittyviä seikkoja haastattelutilanteissa. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat saivat nimimerkit Eeva, Siru, Veikko, Olli ja Sofia.

Esimerkki kannustuksesta:

*Siru: Joo, mut en mä oikeen... mä en, ku sä litteroit...*

*H: Kyl sä vastaat!*

*Siru: ... sä et saa varmaa litteroituu ollenkaa näit mun vastauksii...*

*H: Saan. Ei mitään niinku [...]*

Haastattelijana olen pyrkinyt varmistamaan, että on ymmärtänyt Eevan viestin oikein:

*Eeva: [...] ni sekä mejän aikuistiimi että sit sen lapsitiimin kanssa ni mä toivon et täst draamast tulee siihen niinku työkaluja..*

*H: Ja sä koet et sä oot saanu niit työkaluja?*

*Eeva: Kyllä ja siis osaa soveltaa (H: Nii nii) Sithän mä vast tuun näkemään toimiiko se [...]*

Seuraavassa katkelmassa pyritään palaamaan haastateltavan aikaisempiin pohdintoihin ja fokusoimaan ne, eli lasten kuuntelemisen ja läsnä olemisen, seuraavan vastauksen aiheeksi:

*H: No koeksä et draamakasvatus on antanu sul jotenki niinku enemmän tätä mist sä just puhuit niinku lasten kanssa tota niinku kuuntelemista ja jotenkin niinku siin tilanteessa olemista?*

Myös seuraava katkelma kuvaa fokusoivan kysymyksen piirrettä. Tässä Siru selvittää olemustaan lasten kanssa työskennellessään:

*Siru: sillei et niitten kans mä oon semmonen paljon itsevarmempi tai semmonen ja tai sitte...*

*H: Osaaksä eritellä.. mist se johtuu? .*

*Siru: Emmä tiä! Jotenki mä oon ehkä aattelen [...]*

Puolistrukturoidut haastattelut ovat tiedon tuottamisen tapana hyvä aineiston hankintatapa: tässä muodossa haastattelijan näkemys tulee selkeämmin esille ja hänellä on suurempi valta keskittää haastattelun kulkua kohti tutkimuksen perimmäistä tarkoitusta (Brinkmann, 2018, s. 579). Myös edellä kuvatuissa katkelmissa haastatteluista näkyy tuo haastattelijan näkemys teemasta ja sen kuljettaminen eteenpäin, kuitenkin arvostaen haastateltavan pohdintoja ja näkemyksiä.

Yksilöhaastattelu puolestaan on tutkimusmenetelmällisesti luotettava keino kerätä tietoa ihmiselle tärkeästä ja merkityksellisestä asiasta. Tutkielmassa tutkittavien määrän ollessa viisi ja haastatteluiden toisella kierroksella neljä, pohdittiin

myös mahdollisuutta ryhmähaastatteluun. Pohdinnan jälkeen kuitenkin nousi esille, että haastattelun toteuttaminen ryhmähaastatteluna saattaisi korostaa enemmän yhdessä luotuja merkityksiä, vähentäen näin yksilöiden henkilökohtaisten kokemusten esiintuloa (Alasuutari, 1999, s. 152). Toisaalta ryhmähaastattelulla olisi voinut tavoittaa myös toisen tyyppistä tietoa kuin yksilöhaastatteluilla (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 28). Tässä tutkielmassa ryhmähaastattelu olisi voinut tuottaa narratiivisuutta ja muistelemista, sillä kaikki haastateltavat olivat osallistuneet samalle kurssille ja olivat hyvin läheisiä toisilleen.

### 5.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin siis puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin sekä haastateltavien draamakasvatuksen sivuaineelle asetettujen kirjallisten tavoitteiden pohjalta. Haastattelujen teemaan liittyvät kysymykset nojautuivat haastateltavien tavoitteisiin sekä draamakasvatuksen kurssin sisältöön. Haastattelukysymyksien laatimisessa käytettiin tieteellisten artikkelien, teorian sekä haastateltavien asetettujen tavoitteiden yhdistelmiä. Kysymykset kuitenkin muotoutuivat pitkin haastatteluja eivätkä kysymykset olleet aina samassa muodossa tai järjestyksessä; tämä mahdollisti vastakohtaisuuksien sekä toisaalta toisiaan tukevien näkökulmien esilletulon samasta teemasta. (Rapley, 2004, s. 18.)

Tutkielman tekijä on suorittanut samaisen draamakasvatuksen sivuaineen kurssin kuin haastateltavat, joten tutkijan omia kokemuksia ja näkemyksiä ei voi kokonaan häivyttää tutkielman aiheeseen liittyen. Näin ollen haastatteluissa tulee esiin haastattelijan ja haastateltavan yhteinen tarina ja merkityksenanto annetulle aiheelle (Rapley, 2004). Myös Peräkylä ja Uusivuori (2018, s. 667) toteavat, että haastattelua aineiston hankkimistapana käytettäessä tutkija pääsee lähemmäksi sellaisia todellisen maailman alueita ja käsitteistöä, jotka muuten saattaisivat jäädä pimentoon, kuten ihmisten subjektiivisia kokemuksia, asenteita ja merkityksenantoja. Esimerkkinä näistä voisivat olla draamakasvatuksen kurssilla koetut lukuisat eri tapahtumat *niinku se naamio-naamioteatteri on niinku yks et oltiin se päivä siellä ja...* sekä ajankohdat *sillon syksyllä tää... Pieni... tarina...*, joihin viitataan haastatteluissa yhdellä sanalla tai jopa naurahduksella sekä esimerkiksi

haastateltavien että haastattelijan yhteisesti tuntemat draamakasvatuksen opetukseen osallistuneet henkilöt, kuten lehtori Tapio Toivanen, joihin viitataan esimerkiksi *Tapsa* tai *Tapio* tai kuten Eeva kuvaa haastattelussaan erästä opettajaa: *se aina sano se naamioroolinainen meille [...]*.

Juvonen (2017, s. 398) tuo esiin sisäpiirihaastattelun käsitteen ja tällaiselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ja haasteita; tutkija on valinnut tutkimuskohteekseen sen sosiaalisen todellisuuden, jossa itsekkin on ollut osallisena. Jaetut kokemukset ja merkityksenannot luovat yhteisen *sisäpiirin*, jonka tutkija voi ottaa aineistonkeruun lähtökohdaksi. Tämän tutkielman tapauksessa sisäpiirinä voisi katsoa olevan draamakasvatuksen sivuaineen lukuvuonna 2017 - 2018 muodostunut tiivis opiskelijoiden ryhmä, jossa tutkijakin oli aktiivisesti läsnä. Tutkijalla oli näin ollen suhteellisen vaivatonta tavoittaa haastateltavat puolentoista vuodenkin jälkeen Whatsapp -viestein sekä sopia tapaamiset rennoissa tunnelmissa. Sisäpiiriläisenä oleminen helpottaa huomattavasti yhteydenpitoa sekä kontaktin ylläpitoa (Juvonen, 2017, s. 399).

Haastattelun rakenteellisuus pyritään tuottamaan siten, että se on tarpeeksi joustava, jotta haastateltavat voivat itse kysyä ja ihmetellä omista lähtökohdistaan käsin (Brinkmann, 2018, s. 578). Tämä näkyi haastatteluissa valmiina haastattelurungoilla, mutta kuitenkin niin, että tutkija oli valmis luopumaan joistain kysymyksistä ja oli valmis jatkamaan haastatteluja haastateltavan omista pohdintoista käsin. Tästä esimerkkinä Eevan haastattelusta ote, jossa Eeva huolestuu poikenneensa aiheesta:

*Eeva: Ja sit toinen mikä nyt huomaa syksystä, mikä on tuonu semmost varmuutta ni olis se että, mä en tiedä puhuksmä enää yhtään aiheesta... mutta..*

*H: Ei se haittaa..*

*Eeva: Mutta joka tapauksessa [...]*

H eli haastattelija tai tutkija, vakuuttaa ettei aiheesta poikkeaminen haittaa, hän myös eleillään kehotti Eevaa jatkamaan, ja näin tapahtuikin, kuten otteesta voi huomata. Näin haastattelun rakenteellisuus pyrittiin pitämään joustavana.

Haastatteluja tuotettiin yhteensä yhdeksän kappaletta, viisi ensimmäisellä kierroksella ja neljä toisella. Yhteensä kerättyä aineistoa on noin viisi sivua kirjoitettua tekstiä (kirjalliset tavoitteet) sekä noin 11 tuntia nauhoitettuja haastatteluita, joista litterointeja tuotettiin 162 sivua.

### *Haastattelujen ensimmäinen kierros, kevät 2018*

Haastattelujen ensimmäinen kierros toteutettiin toukokuussa 2018. Tutkielmaan osallistuvien haastateltavien anonymisointi toteutetaan nimimuutosten avulla ja ensimmäisen haastattelukierroksen symbolilla A. Lisäksi haastateltavien tunnisteita kategorisoidaan, esimerkiksi kaikki haastateltavat työskentelevät Helsingin alueen päiväkodeissa, mutta päiväkotien nimiä ei mainita. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 421.)

Kaksi haastatteluista, eli Sirun ja Veikon, toteutettiin yliopiston kirjaston suljetussa opiskeluun tarkoitettussa tilassa ja kolme muuta eli Eevan, Ollin ja Sofian haastattelut, tutkijan kotona Helsingissä. Haastattelun toteuttamispaikkaa pohdittaessa on tärkeää tunnistaa haastattelu moninaisten tekijöiden määrittelemänä vuorovaikutustilanteena. Mahdollisimman neutraalin haastattelupaikan etsiminen saattaa kuitenkin olla haastavaa. Esimerkiksi yliopiston kirjasto oli varmasti tuttu paikka haastateltaville, mutta he ovat saattaneet yhdistää sen myös opiskeluun ja ahertamiseen. (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 29 - 30.) Haastattelujen ajankohdat sovittiin viestein ja pyrittiin pitäytymään tunnin aikarajan sisällä: todellisuudessa jokainen haastattelu kesti hieman yli tunnin. Jokaisessa haastattelussa nousi esiin näiden opiskelijoiden varhaiskasvatuksen kandidaatintutkintoon liittyvä syventävä harjoittelu, jonka haastateltavat olivat toteuttaneet draamakasvatuksen sivuaineen päättymisen jälkeen Helsingin alueen päiväkodeissa.

Litterointi aloitettiin heti jokaisen haastattelun jälkeen tai vähintään seuraavana päivänä. Ensimmäisen haastattelukierroksen tutkimushaastattelut toteutettiin viikon sisällä, 7. - 13.5.2018.

### *Haastattelujen toinen kierros, syksy 2019*

Yksilöhaastattelujen toinen kierros toteutettiin syksyllä 2019. Toisen haastattelukierroksen haastatteluja kuvataan B-kirjaimella nimitunnuksen jälkeen eli esimerkiksi *Veikko(B)*. Ajankohdat ja paikat sovittiin Whatsapp -viestein ja viidestä neljä, Eeva, Veikko, Olli ja Sofia, suostui uudelleen haastateltaviksi. Kolme haastattelua toteutettiin yliopiston kirjaston opiskelutilassa ja yksi haastateltavan kotona. Haastateltavan kotona tapahtunut haastattelu keskeytyi välillä kolmannen osapuolen vuoksi, mutta tutkija pidättäytyi antamasta tilaa mahdolliselle haastattelun häiritsemisen aiheuttamalle keskittymisen herpaantumiselle (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 30). Tilanne oli kuitenkin nopeasti ohitse eikä sen suurempia keskeytyksiä tapahtunut.

Tämän haastattelukierroksen teemat nousivat ensimmäisen kierroksen haastattelujen perusteella; haastatteluista poimittiin teemoja, joita haastateltavat käsitelivät haastatteluissa keskeisesti. Näitä olivat kehollisuus ja kehollinen vuorovaikutus, draaman työtavat varhaiskasvatuksessa, aloitteisiin vastaaminen, tarjousten hyväksyminen ja kontakti, varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutustaidot, oma jaksaminen, heittäytyminen, innostuminen sekä tavoitteet ennen draamakasvatuksen kurssin alkua. Tavoitteena tällä haastattelukierroksella oli selvittää, miten nämä edellämainitut teemat olivat näkyneet työssä varhaiskasvatuksen opettajana. Lisäksi ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelujen litteroinneista otettiin katkelmia näiden valikoitujen teemojen pohjalta. Valituilla katkelmilla haluttiin kysyä haastateltavilta, mitä he ajattelevat näistä tällä hetkellä. Haastattelut toteutettiin 1.10 - 8.10.2019 välisenä aikana.

Haastateltavien kirjalliset tavoitteet ovat sisällytettyinä ensimmäisen haastattelukierroksen kysymyksiin (liite 2) sekä haastattelurunkoon, ja näitä siis käsiteltiin laajasti haastatteluissa. Näin ollen konkreettisia kirjallisia tavoitteita ei tässä tutkielmaraportissa analysoida erikseen.

## 5.4 Aineiston analyysistä

Laadullisen sisällönanalyysin katsotaan soveltuvan kirjoitettujen, suullisten sekä visuaalisten aineistojen analyysiin (Salo, 2015, s. 169). Tutkielmassa on tuotettu suullista aineistoa, joten sisällönanalyysi sopii koodaamisen menetelmäksi, mutta tulisiko kyseeseen jonkin muun menetelmällisen ratkaisun pohtiminen?

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat, että laadullista sisällönanalyysia verrataan usein ikään kuin yhteen laadulliseen tutkimusmenetelmään ja nimenomaan aineiston luokitteluun. Tutkijat korostavat, että aineiston luokittelu ei ole analyysia, vaan analyysia helpottava tukikeino. Analyysivaiheen tarkoituksena on löytää aineistosta systemaattisesti kahlaten jotain sellaista, jota luokituista usein nousevissa suorissa lainauksissa ei suoraan ole näkyvissä. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 18 - 19.) Myös Salo (2015, s. 170) toteaa, että sisällönanalyysin keskeisenä ideana on saada käsillä oleva aineisto tiivistäen ja koodaten helposti tulkittavaan muotoon. Tämä ei kuitenkaan ole tae johtopäätösten ja varsinaisten tulosten esille tulemiseksi.

Seale (2004) kirjoittaa laadullisen tutkimuksen laadukkuudesta ja tuo esille, että tutkimuksen tekeminen on ennen kaikkea käsityötä, raakaa työtä, jossa opitaan tutkimuksen edetessä, reflektoidaan tutkimuksen onnistuneita ja vähemmän onnistuneita osioita ja tuotetaan myöhemmin kenties parempaa tutkimusta. Seale mainitsee tutkijan ulkoisen ja sisäisen dialogin välistä suhdetta, jossa ulkoinen osa keskittyy tutkimuksen merkitykseen suhteessa esimerkiksi poliittiseen tai käytännönläheiseen kontekstiin, tutkimuksen tulosten seurauksiin ja tutkimuksen motiiviin. Sisäinen dialogi puolestaan haastaa tutkijan kyseenalaistamaan ja reflektomaan omia tulkintojaan sekä näiden suhdetta käsillä olevaan aineistoon. Tutkija-käsityöläisen tulee olla tietoinen ulkoisen dialogin vaatimista seikoista, mutta ei antaa niiden hämärtää sisäisen dialogin syvällisyyttä: sitä, miten hän liittyy ja rakentaa tutkimuksensa filosofiaan, teoriaan sekä metodologiaan. (Seale, 2004, s. 380.)



Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla tutkielmassa pyritään saavuttamaan Mazzein ja Jacksonin (2013) kuvailemaa ”teorian kanssa ajattelemista”: tutkielman tekijä teemoittelee ja koodaa aineistoa, mutta pyrkii tämän mallin tuella löytämään aineistosta varhaiskasvatuksen opettajuutta koskevia samanlaisuuksia, toisaalta moninaisuutta ja merkityksenantoja. Tutkielman tekijä on suomentanut tasojen nimitykset sekä liittänyt mallin varhaiskasvatuksen kontekstiin. Tämän analyysimallikehikon avulla tutkielman tekijä tarkastelee haastatteluaineistoa teoriaohjautuvasti. Tavoitteena on hyödyntää tätä Korthagenin muutosten tasojen mallia haastateltavien näkemysten tarkastelussa; kuinka syvälle sipulimallin ytimeen haastateltavien kokemukset, näkemykset ja ajatukset oman opettajuuden rakentumisesta teatterilähtöisten menetelmien avulla ulottuvat?

Minun tulee tutkijana siis ottaa huomioon tutkimuksen ulkoiset, rakenteelliset osat, jotka määrittävät myös aineiston analyysia; Miten aineiston analyysistä johdetut päätelmät vaikuttavat isommassa, kasvatustieteellisen tutkimuksen kontekstissa? Miten tutkielmasta saatavat tulkinnat vaikuttavat KEHU-hankkeen tulevaisuuteen opettajankoulutuksen kehittämisessä? Samalla tulee huolehtia sisäisen dialogin äänestä: onko tutkija rehellinen aineistolle ja pyriikö hän aidosti tuomaan esiin haastateltavien äänen ja merkityksenannot?

## 5.5 Aineiston analyysin vaiheet

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen kuvaavat haastattelun analyysin eri vaiheita ja korostavat, että aineisto ja tutkimusongelma tai –kysymykset käyvät tiivistä vuoropuhelua keskenään. Analyysin vaiheina on siis aineistoon tutustuminen, luokittelu, analysointi ja tulkinta ja ne liittyvät ja limittyvät tiivistä toisiinsa, mutta ovat myös neljä varsin erilaista osatehtävää tutkimuksessa. Saatuun aineistoon tutustutaan, sitä järjestetään ja rajataan. Tässä vaiheessa litterointi ja sen tarkuus nousevat merkityksellisiksi: litterointi on olennainen osa aineistoon tutustumista ja sen avulla haastattelumateriaalista saadaan helpommin hallittavaa. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 9-10.)

### *Litterointi*

Laadullisessa haastattelututkimuksessa on perusteltua tehdä analyysiä nimenomaan litteroidusta aineistosta, sillä suoraan nauhoitetusta aineistosta kokonaisuuksia on miltei mahdoton hahmottaa. Litteroitu aineisto on kuitenkin vain pieni osa haastattelusta saadusta informaatiosta, ja tutkijan tulisi tiedostaa ja muistaa hänen rajallinen huomiokykynsä: tämä ohjaa osaltaan aineistosta tehtyä ensitulointia. Tutkija litteroidessaan myös miettii tutkimusaihettaan ja sitä, mitkä osaset aineistosta ovat relevantteja tutkimuksen kannalta. (Ruusuvuori, 2010, s. 358.)

Haastattelujen litteroinnin jälkeen ja jo sen aikana hahmotellaan siis käsillä olevaa aineistoa; mitä haastateltavat haluavat sanoa ja kertoa? Minkälaisia aiheita ja teemoja vastauksista nousee? Aineisto pyritään järjestämään uudestaan ja tuomaan tutkielman tekijälle aineistoa ”auki” kirjoitettaessa, miten haastateltavilta saatua tietoa on tuotettu, sen sijaan että pyritään pelkästään saamaan niin sanotusti sopivat vastaukset tutkimuskysymyksiin (Salo, 2015, s. 174.) Ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelujen litteroinneista nousi aiheita ja teemoja, joita hyödynnettiin ja niihin palattiin toisen haastattelukierroksen aikana. Näin ollen tutkielman tekijä pääsi ensimmäisen haastattelukierroksen litteroinnin aikana jo tutustumaan aineistoon ja siihen, mitä haastateltavat halusivat sanoa. Huomionarvoinen seikka tutkimusprosessissa ja aineiston analyysissä on se, että haastattelukierrosten välissä oli noin 1,5 vuotta, jonka aikana aineistoon ei juurikaan palattu.

Tässä tutkielmassa litteroinnit toteutettiin jokaisen haastattelun jälkeen. Jotkin osat litteroinneissa päätettiin jättää pois: esimerkiksi tutkijan selvittäessä nauhoituksessa haastateltavalle pro gradu -tutkielmaprosessin vaiheita, tavoitteita ja toteutusta. Litterointimerkistöä ei erikseen käytetty, mutta pohdittiin monesti, pitäisikö esimerkiksi päällekkäin puhumiset ja änkytykset liittää mukaan litterointiin. Nämä ovat osana haastattelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta, mutta tässä tutkielmassa ei ole kuitenkaan kyse vuorovaikutustutkimuksesta, joten nämä päätettiin jättää pois litteroinneista.

Tutkijana minun tulee ottaa huomioon jo litteroidessa ne erilaiset tasot, jolla olemassa olevaa aineistoa tulkitaan: *havainnoijana*, jossa oma huomiokyky rajaa jo

jotain pois aineistosta, *kulttuurin jäsenenä* eli ollessani myöskin draamakasvatuksen sivuaineen opiskelija haastateltavien tavoin, ja se miten, haastateltavan tarkoitusperiä tulkitaan sekä *tutkijana* sitä, miten aineisto on tutkimuksen kannalta relevanttia eli esimerkiksi, onko haastattelussa paljon irrallista jutustelua. (Ruusu vuori, 2010, s. 358.) Huomasin litteroidessani intoutuneeni kyselemään paljonkin tutkimuksen kannalta irrelevanttia tietoa esimerkiksi harrastuksista, päiväkoitiharjoitteluiden ajankohdista ja musikaalisuudesta. Toisaalta tämän tiedostaminen auttoi toisen haastattelukierroksen haastatteluissa tuottamaan tarkennettumpaa kysymysmateriaalia.

### *Aineistoon tutustuminen*

Litteroinnin aikana ja jälkeen aloitetaan aineistoon tutustuminen. Tässä vaiheessa myös tutkimusongelma voi täsmentyä edelleen ja eritoten aineiston rajaamisen pohdinta nousee myös esiin. (Ruusu vuori ym., 2010, s. 14.) Aineiston rajaaminen on hyvä hetki myös pohtia tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia: vastaako tutkielman tekijän rajaama aineisto tutkimuskysymyksiä riittävästi ja onko tämän kautta mielekästä tehdä yleistyksiä tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Ruusu vuori ym., 2010, s. 18.) Aineistoon tutustuminen on siis ennen kaikkea aineiston läpikäymistä, lukemista ja tutkimusongelman täsmentymistä aineiston kautta. Tämä vaihe aineiston analyysissä oli tutkimuksen kannalta merkittävä: puoleentoista vuoden jälkeen haastatteluista päätettiin tuottaa uusintahaastattelut ja kolme aikaisempaa haastattelua jätettiin pois tutkielman aineistosta. Toisen haastattelukierroksen myötä myös tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset saavuttivat nykyisen, lopullisen muotonsa.

### *Aineiston luokittelu*

Luokittelun tarkoituksena on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittelemällä tavalla. Aineiston jakaminen luokkiin ei kuitenkaan ole vielä analyysia vaan sitä helpottava työväline. (Ruusu vuori, ym. 2010, s. 19 – 20.)

Luokittelun yksi tärkeimmistä lähtökohdista on sopivan havaintoyksikön valinta: havaintoyksikkö määrittää sitä, koodaanko aineistosta esimerkiksi käyttäytymis-

tapoja vai erilaisia kertomisen jaksoja. (Ruusuvuori ym. 2010, s. 21.) Yksi havaintoyksikkö voisi olla esimerkiksi erilaiset haastateltavien merkityksenannot tietyille ilmiöille. Luokittelun pohjalta voidaan löytää erilaisia ilmauksia, tapoja, käsitteitä ja subjektiivisia näkökulmia tutkimusongelmaan. Koodaaminen ja luokittelu eivät ole kuitenkaan koskaan sinällään neutraaleja välineitä analysoinnin helpottamiseksi, vaan tutkija on jo tässä vaiheessa jollakin tapaa perustellut ja nimennyt ne; tutkijalla tulee olla tietoisuus siitä, mistä näkökulmasta hän aineistoaan tarkastelee (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 333).

Luokittelu aloitettiin aineistoon tutustumisen jälkeen jakamalla aineistot havaintoyksiköihin kysymysrunkojen sekä erityisesti haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien vastausten teemojen perusteella. Luokittelun tässä vaiheessa havainnointiyksiköt olivat seuraavat: *mitä draamakasvatuksen sivuaine on antanut?*; *vuorovaikutustaidot: pedagogiset valinnat; opettajat opettajuuden rakentumisessa; draaman työtapojen mahdollisuudet päiväkodin arjessa; draaman työtavat työyhteisössä; näkemykset lapsista ja lapsuudesta, lasten leikistä ja opettajan roolista leikissä; huolet opettajuudessa, heittäytyminen ja avoimuus; tunteet oppimisessa, opettajuudessa; näkemykset opettajankoulutuksesta, draamakasvatuksen sivuaineesta; reflektoinnin eri tasoja; kokemuksellisuus opinnoissa; kehollinen vuorovaikutus; oman opettajuuden pohtiminen.*

Jokaisen havainnointiyksikön alle luokiteltiin erikseen sekä ensimmäisen (tunnus A) että toisen haastattelukierroksen (tunnus B) niille sopivia haastattelujen katkelmia. Kummallekin haastattelukierrokselle valikoitui samat havainnointiyksiköt, joita vielä tässä vaiheessa oli usea, kuten yllä voidaan huomata. Luokittelun alkuvaiheessa pyrittiin siihen, että jokaisen haastateltavan jokainen näkemys luokitellaan jonkin havaintoyksikön alle. Tämän luokitteluvaiheen tavoitteena oli järjestellä aineistoa sekä tuoda esiin haastateltavien erilaiset merkityksenannot ilmiöille (Jolanki & Karhunen, 2010). Näin ollen esimerkiksi havainnointiyksikkö *Vuorovaikutustaidot: pedagogiset valinnat* tulkituu nimenomaan vastauksissa draamakasvatuksen sivuaineen opintojen pohjalta. Haastattelukysymyksissä painotettiin erityisesti sitä, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu on vaikuttanut esimerkiksi edellä mainittuihin pedagogisten valintojen tekemiseen.

Tämän luokittelutason jälkeen siirryttiin viemään havainnointiyksikköjä Korthagenin sipulimallin (kuvio 1) tasojen alle. Korthagen (2014) on määritellyt ydinkysymykset jokaiselle sipulimallin kerrokselle ja näitä hyödynnettiin myös luokittelussa. Esimerkiksi sipulimallin kolmanneksi uloimmalla tasolla opettaja pohtii uskomuksiaan ja arvojaan ja kysyy itseltään: *“Mitä tai mihin minä uskon tässä tilanteessa?”*. Näitä ydinkysymyksiä kysyttiin myös aineistosta luokitelluilta havaintoyksiköiltä sekä näiden alle luokitelluista haastateltavien vastauksista. Jotkin havainnointiyksiköt läpäisivät sipulimallin useilta eri tasoilta ja esimerkiksi havainnointiyksikkö *Reflektoinnin eri tasoja* kulkee luonnollisesti läpi sipulimallin jokaisen tason.

Jokaiselle vastaajalle luotiin oma profiili tämän kehikon alle; esimerkiksi Eevalle luotiin oma tiedostonsa, johon sisällytettiin sekä ensimmäisen että toisen haastattelukierroksen osalta katkelmia haastatteluista. Seuraavassa esimerkki Eevan haastattelun luokitteluprosessista.

Suora litterointi ensimmäisen haastattelukierroksen kysymykseen varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutustaidoista:

*Eeva: mut mä ajattelin niinkun läsnäolo liittyy siihen elikkä se miten niinku ja kohtaaminen et se lähtee jo ihan siit aamust et miten me kohdataan ne lapset, minkä, puhuks mä heille aina korkealta ylhäältä vai tuuksmä heidän tasolle [...]*

Edellä oleva sitaatti sijoittui *Vuorovaikutustaidot: pedagogiset valinnat* havainnointiyksikön alle, sillä Eeva selvittää tässä monitasoisesti sitä valintaa, jonka hän tekee läsnäolostaan suhteessa lapsiin.

Tämän luokittelun jälkeen pohdittiin, mihin opettajuuden reflektoinnin tasojen mallin tasoon tämä havainnointiyksikkö kuuluisi. Osuvimmin tämä havainnointiyksikkö vastasi sipulimallin tasojen kysymyksiin: *Mitä minä kohtaan? Minkälaisten ihmisten tai asioiden kanssa työskentelen?* sekä *Mitä minä teen?* Nämä kysymykset puolestaan asettuvat sipulimallin tasolle, jossa reflektoidaan *ympäristöä* eli mallin ulkopuolella olevaa tasoa sekä *käytöstä ja toimintaa* eli sipulimallin uloimman kuoren tasoa.

Näin ollen Eevan alkuperäinen sitaatti luokitui aluksi *Vuorovaikutustaidot: pedagogiset valinnat* -havainnointiyksikön alle, jonka jälkeen tämä havainnointiyksikkö tulkituu opettajuuden reflektoinnin tasojen mallissa tasoille *ympäristö* sekä *käytös, toiminta*.

Opettajuuden muutosten tasojen mallin lisäksi analyysissä toteutetaan teemoittelua sekä ryhmittelyä. Tuloksiin ja analyysiin sekä tulkintaan liitetään myös muita teorioita, jotka puolestaan liittyvät tämän sipulimallin eri tasoihin. Voisikin sanoa, että kyseessä analyysissä on ilmiöpohjainen, laadullinen sisällönanalyysi: tällaisessa sisällönanalyysissä erilaiset teorit ja käsitteet sekä mallit toimivat tulkintakehyksinä, eräänlaisina silmälaseina, joiden läpi aineistoa katsotaan. (Eskola, 2015, s. 187.) Sipulimallin avulla tarkastellaan, kuinka syvälle ytimeen varhaiskasvatuksen opettajat ovat päässeet opettajuutensa tutkimisessa ja miten teatterilähtöiset menetelmät ovat tässä voineet auttaa.

#### *Aineiston analyysi ja tulkinta*

Luokittelusta siirrytään analyysiin, jossa aiempi jäsentely, koodaaminen, luokat järjestellään ja näitä verrataan toisiinsa, keskustelutetaan. Tämän prosessin tulokset on koottava aineistokoosteiksi, jotka testaavat alustavia koodauksia ja aineiston ryhmittelyn osuvuutta eli sitä, olenko valinnut saman tasoisia havaintoja yksittäisen koodin sisään, tuleeko koodeja jakaa vielä pienempiin alaryhmiin? Aineistoa kannattaa tässä vaiheessa myös kenties visualisoida taulukoiksi tai käsitekarttoiksi, jotka helpottavat analyysia ja selventävät myöhemmin myös lukijalle kokonaisaineistoa. (Ruusuvuori ym. 2010, s. 25 – 27.) Tulen käyttämään apunani aineiston analyysissa apuna visualisointia, esimerkiksi taulukoita, joissa tuon esiin aineistojen kerroksellisuuden; toisaalta vuorovaikutustaitojen kehittymisen, toisaalta teatterilähtöisten menetelmien merkityksellisyyden haastateltavien ammatillisuudelle sekä tutkittavien vastausten eroavaisuudet ja samanlaisuudet suhteessa pitkäikäistutkimuksen kahteen haastattelukierrokseen.

Tämä vaihe tutkimuksessa näyttäytyi jaottelemalla haastateltavien vastaukset ensimmäisen ja toisen haastattelukierroksen vastausten perusteella. Käsitekartat auttoivat aiempien luokittelujen muuntamista aineistokoosteiksi: esimerkiksi *Vuo-*

*rovaikutustaidot: pedagogiset valinnat* –havaintoyksikön alle kootut sitaatit haastatteluista tulkkiutuivat selkeästi opettajuuden sensitiivisyyden ja responsiivisuuden käsitteiden alle. Tällä tavalla pyrittiin keskusteluttamaan teoriaa sekä havaintoyksiköitä sekä yhdistämään nämä.

Analyysin ideana on laajentaa ja tuottaa uutta tietoa, ajatella aineistoa teorian kanssa. Näin ollen myös analyysin rajallisuus tulee esiin, tutkijan tulee pystyä todentamaan analyysin kulku, uuden tiedon tuottamisen polut. Teoreettisten ideoiden tulisi ohjata aineiston tuottamista: huomasin haastatteluissa kysyneeni tutkimuskysymysten kannalta sinänsä epäolennaisia asioita, muun muassa erään haastateltavan kesätöistä, joten tutkijan tulee huomioida aineiston laadukkuus tässä suhteessa eikä ottaa väkisin kaikkea mukaan analyysiin. (Salo, 2015, s. 182.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan artikkelissa mainitaan koko aineiston ja rajatumman taustatutkimuksellisen analyysin vuorottainen käyttö tutkimuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa voi olla ”1) kokonaiskuvaava karkeahkon aineiston jaottelun perusteella hahmottava luku, 2) aineiston kiintoisista solmukohdista eteneviä lukuja sekä 3) yksittäisiin poikkeustapauksiin ja pieniin yksityiskohtiin perustuvia analyyssejä” (Ruusuvuori, ym. 2010, s. 23 – 24). Tällainen analyysi mahdollistaisi systemaattisen aineiston yleisen ja erityisen tason välillä liikkumista joustavasti ja voisi onnistuessaan parantaa myös tutkimuksen validiteettia (Ruusuvuori, ym. 2010, s. 24) ja tähän tutkielmassa pyritään. Tutkimustuloksia ja niiden tulkintaa -kappaleessa edetään ensimmäisen haastattelukierroksen ja toisen haastattelukierroksen erittelystä näiden kummankin kierroksen kiinnostavista solmukohdista eli esimerkiksi jokaisen haastateltavan yksittäisen profiilin kautta pieniin yksityiskohtaisiin perustuviin analyysseihin eli tarkastellaan syvemmin opettajaidentiteetin rakentumista teatterilähtöisten menetelmien kautta ja Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla.

Vaikka tässä aineiston analyysiin keskittyvässä luvussa on keskusteltu aineiston analyysistä vaiheittain aina aineistoon tutustumisesta, luokittelun ja koodauksen kautta itse analyysiin ja tulkintaan, minua kiinnostaa eritoten, miten käytännössä pystyttäisiin toteuttamaan ”teorian tai aineiston kanssa ajattelemista” (Mazzei &

Jackson, 2013; Salo 2015). Tämä menetelmä pyrkii pois jäykästä tulkinnasta sekä toisaalta aineistosta noin vain kumpuavasta, tutkimusongelmaan ”sopivasta” narratiivista ja tiukasti rajaavasta kysymyksestä: ”mitä haastateltavat *tarkoittavat* tällä?”. Mazzei ja Jackson kannustavat tutkijaa käyttämään teoriaa ajatellakseen aineiston kanssa tai aineistoa ajatellakseen teorian kanssa. Tutkijan tulisi aineistoa läpi käydessään pohtia, mitä aineistolta voi kysyä, kriittisesti pohtia, mitä ja miten kuulemme tutkittavien vastauksista ja vastauksia. Lisäksi ”*teorian kanssa ajattelussa*” hylätään konventionaaliset tavat koodata ja teemoittaa aineistoa ja se, että näiden koodausten ja luokittelujen kautta päästäisiin johonkin ”loppuratkaisuun”. (Mazzei & Jackson, 2013, s. 262.) Menetelmässä pyritään löytämään aineistosta samanlaisuuksien sijaan erilaisuuksia, ääniä, moninaisuutta ja toimijuutta (Mazzei & Jackson, 2013, s. 263). Tämä toteutuu tässä tutkielmassa muun muassa erittelemällä haastattelukierrokset sekä toisen haastattelukierroksen tutkimustulosten luvussa eritellään Eevan opettaja-identiteetin rakentumisen kerroksellisuutta tarkemmin. Haastateltavien moninaisuus tulee esiin tutkimustuloksissa kunnioittamalla heidän henkilökohtaisia näkökulmiaan sekä konkreettisten kokemusten sävyttämää kerrontaa: esimerkiksi *Opettaja roolissa* –työtavan hahmot seikkailevat sitaateissa ja tuovat esiin erilaisia ratkaisuja ja menetelmiä haastateltavien opettajuuden rakentumisesta.

Miten tämän ”*teorian kanssa ajattelemisen*” -teorian voisi yhdistää perinteisempään laadulliseen sisällönanalyysiin? Voisiko tutkielmassa yhdistää monia eri analysoinnin tapoja ja tuoda läpinäkyvästi reliabiliteetin valossa esille, miten aineistoa analysoitiin? Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen mallin avulla luodaan kuvaa siitä, miten syvälle teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu voi tukea opettajia ydinominaisuuksiensa, ydintehtävänsä ja opettajaidentiteetin reflektoinnissa. Tämä tuo uuden tavan analysoida aineistoa. Vaikka analyysissä ja tulkinnassa otetaan huomioon teoriaa esimerkiksi opettajuuden sensitiivisyydestä, varhaiskasvatuksen opettajuuden kokonaisvaltaisuudesta sekä reflektointikyvystä, Korthagenin sipulimallin tasot kulkevat analyysissä mukana.



## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa –kappale muokkautuu siten, että aluksi tarkastellaan ensimmäisen haastattelukierroksen analysoinnin tutkimustuloksia ja tulkitaan näitä Korthagenin (2004) opettajuuden reflektoinnin muutosten tasojen avulla. Tämän jälkeen siirrytään esittelemään toisen haastattelukierroksen tuloksia kysyen, onko draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä saavutetut muutokset opettajuudessa kantaneet myös työelämään. Lopuksi pohditaan tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan identiteetin rakentumista teatterilähtöisten menetelmien tuella sekä Korthagenin sipulimallin sisempien tasojen avulla.

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat ovat Eeva, 36-vuotias, työskentelee esiopetusryhmässä opettajana; Siru, 24-vuotias, haastattelussa vielä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija; Veikko, 24-vuotias, toimii varhaiskasvatuksen opettajana 3 - 5 -vuotiaiden ryhmässä; Olli, 23-vuotias, toimi kesätöinä elokuvan kuvauksissa lapsinäyttelijöiden vastaavana. Toimenkuvaan kuului lapsinäyttelijöiden työhyvinvoinnista, logistiikasta sekä työoikeuksista huolehtiminen. Lisäksi Olli on tehnyt sijaisuuksia alakoulussa ja opiskelee varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa; Sofia, 23-vuotias, työskentelee 1-4 -vuotiaiden vuorohoitoryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana.

### 6.1 Ensimmäinen haastattelukierros, kevät 2018

Ensimmäisellä haastattelukierroksella keväällä 2018 varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa pohdittiin eritoten sitä, mitä draamakasvatuksen sivuaineen opinnot ovat tuoneet haastateltavien kokemusmaailmaan sekä työelämän kynnyksellä heidän opettajuuteensa. Ilmiöitä, jotka nousivat haastatteluista, olivat muun muassa erilaiset opettajat opettajuuden rakentumisessa, tunteet siitä, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu oli vaikuttanut niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin sekä toisaalta huolet siitä, miten näiden menetelmien hyödyntäminen työelämässä tulee toteutumaan. Lisäksi haastateltavat toivat esiin näkemyksiään varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen sisällöstä ja draamakasvatuksen opintojen merkityksestä. Haastatteluissa pohdittiin myös opettajan roolia lasten leikissä ja erityisesti sitä, miten draamakasvatus ja teatte-

rilähtöiset menetelmät ovat tätä reflektointia tukeneet. Luvussa tarkastellaan näkemyksiä draamakasvatuksen opinnoista didaktisesta eli menetelmällisestä sekä pedagogisista näkökulmista katsottuna.

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat heijastavat usein vastauksena juuri ennen haastatteluja päättyneeseen kandidaattitutkintoon sisältyvään syventävään päiväkotiharjoitteluun.

Tämän luvun alaluvuissa haastateltavien sitaatteja, jotka kohdistuvat nimenomaan draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä esimerkiksi muuttuneisiin käsityksiin ja pedagogiseen toimintaan, on analysoitu ja tulkittu Korthagenin (2004) opettajuuden reflektoinnin tasojen mallin avulla. Haastatteluista poimittuja vastauksia on pyritty tulkitsemaan eri tasojen muutoksilla. Tällä pyritään tuomaan esiin, ovatko teatterilähtöisten menetelmien vaikutukset olleet sisimpien sipulimallin tasojen aktualisoinnin apuna.

### 6.1.1 Näkemyksiä draamakasvatuksen opinnoista

Näkemykset draamakasvatuksen sivuaineen opinnoista nousivat haastatteluissa poikkeuksetta myönteisiksi. Tässä kappaleessa kuvataan haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä draamakasvatuksen opinnoista heidän opettajankoulutuksensa osana. Haastateltavat peilaavat kokemuksiaan juuri ennen haastatteluja päättyneeseen päiväkotiharjoitteluun. Pohdinnoissa nousee esiin draamakasvatuksen didaktinen arvo ja teatterilähtöisten menetelmien hyödyntäminen esimerkiksi lasten leikin tukemisessa sekä työyhteisön keskinäisen luottamuksen lisääjänä. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat innoissaan ja hyvinkin seikkaperäisesti toteuttamiaan suunniteltuja sekä toisaalta spontaaneja draamatuokioita ja työtapoja. Tällaisia esimerkiksi *Opettaja roolissa* -työtavan kuvauksia olivat muun muassa Eevan kuvailemat Konrad-Kurjen seikkailut tai robotti Luputin haasteet *“tä robotti Luputti tuli opettaa heille asioita, muutamia draamatapoja ja sitten lapset opettivat näitä kielijuttuja”*; Ollin esittämän italialaisen kokin edesottamukset; sekä Veikon luoman hahmon Matti Maajussin opit *“sit sieltä astelee semmonen pohjoiskarjalan murretta puhuva Matti Maajussi”*.

Jokaisen haastattelun alussa nousi esiin melko spontaanisti pohdinnat draamakasvatuksen sivuaineen opintojen merkityksellisyydestä. Haastateltavat toivat esiin huolensa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta ja sen sisällöstä suhteessa todelliseen varhaiskasvatuksen maailmaan. He ilmaisivat kärkevästi mielipiteensä draamakasvatuksen sekä leikkimään oppimiseen kohdistuvien opintojen puutteellisuudesta varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa.

Eeva ja Olli kuvaavat, kuinka draamakasvatuksen sivuaineen opinnot syvensivät heidän ymmärrystään haastatteluissa käydyistä ilmiöistä verrattuna pakollisiin, suppeampiin draamakasvatuksen perusopintoihin. Eevan mukaan draamakasvatus tulisi sisältyä jokaisen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan koulutukseen.

*Eeva(A): et tavallaan, en mä ois mitään tätä tajunnu näistä mitä mä nyt puhun jos mä oisin käyny vaan ton mun perusopinnot. [...] suurin osa mun opiskelijakavereist on jääny jostain todella tärkeästä paitsi.*

Olli kertoo lyhyemmän draamakasvatuksen kurssin olevan sekä sisällöltään että kestoltaan *”ihan liian vähän”*. Sofia puolestaan pohtii, voisiko draamakasvatuksen suppeampaa peruskurssia laajentaa edes yhden lukukauden mittaiseksi, jotta draamakasvatuksen opintoja saataisiin lisää varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen. Hän kuvaa, kuinka teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta saattaisi olla tukea sellaisille opettajaopiskelijoille, jotka vielä pohtivat ammatillisuuttaan ja paikkaansa tulevana opettajana.

Haastatteluissa nousi esiin opintoihin liittyvän kokemuksellisuuden merkitys omaan ammattitaitoon liittyen sekä pedagogiseen toimintaan, esimerkiksi lapsien ryhmäyttämiseen liittyen. Eeva selvittää, miten hän toivoisi, että aikuisopiskelijoita opetettaisiin leikkimään ja Olli puolestaan korostaa ryhmäytymisen tarpeellisuutta myös aikuisopiskelijoiden keskuudessa.

*Eeva(A): pitäis opettaa leikkimään elikkä meidän ton koulutuksen niinku sivuaa sen seikan kokonaan, toinen on se ryhmäytyminen, mä odotin koajan leikin ryhmäytymistä meidän opinnoissa, no eipä kuulunut, ne oli niin ainepainotteisia.*

*Olli(A): [...]seki mihin me ekaks pyrittiin että ei haittaa et moka ja ettei ketään kiinnosta jos sä mokaat, ni must sekään ei toteudu siinä sen kolmen opintopisteen kurssilla tai näin et jengii kuitenkin jännittää hirveesti se, ni ei siin päästä tarpeeks syvälle.*

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat vastauksissaan opintojen teorian ja käytännöllisyyden välistä kuilua (Korthagen 2004; Maaranen ym., 2019). Esimerkiksi Eeva vertaa haastattelussaan esseiden kirjoittamista opintojen suoraviivaiseen suorittamiseen, mutta draamakasvatuksen opintoja kokonaisvaltaiseen, jopa ”kropassa” tuntuvaan oppimiseen. Siru selvittää, miten draamakasvatuksen suppeamman peruskurssin teoriaosuuden lisäksi olisi tarpeellista saada enemmän konkreettisia esimerkkejä siitä, miten teoriassa esiin tulevat ilmiöt tulkitutuvat käytäntöön. Samaan hengenvetoon Siru kertoo, kuinka ”*draamaa pitäis sisällyttää paljon enemmän kaikkeen... ei siitä puhuta edes*”.

Siru selvittää myös hyötynensä suuresti teatterilähtöisten menetelmien käytännöllisyydestä ja kuvaa, kuinka paljon hän kokee hyötynensä konkreettisesti lasten kanssa työtapojen kokeilemisesta. Lisäksi hän kuvaa kuinka ”*selkärankaan on tullu se että ‘Napakat ohjeet, demonstroil’, sä muistat sen että annat selkeät ohjeet ja näytät miten se tehdään*”. Olli kertoo vaikuttuneensa draamakasvatuksen sivuaineen konkreettisuudesta ja selkeydestä sekä merkityksellisyydestä.

*Olli(A): [...] on ymmärtäny koko aika et miks jotain tehdään. Tä on koko aika ollu ittelle merkityksellistä ja sisältö on ollu ymmärrettävää.*

Samoin Veikko pohtii opettajankoulutuksen teoriapainotteisuutta ja tiedostamista siitä, miten opettajuudessa tulisi pedagogisesti toimia. Hän selvittää, miten teoriaopinnoissa kyllä tiedostetaan, että lapset tulee kohdata aidosti, mutta draamakasvatus toi tähän ilmiöön jotakin konkreettista; Veikko tuo esiin, että draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä hän sai kokea käytännössä mitä ”*aidosti niissä hetkissä läsnäoleminen*” tarkoitti.

Veikko kuvaa draamaopintojen tarpeellisuutta varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa yleisesti ja tämän jälkeen selvittää, miten koulutuksessa kyllä teoriassa keskustellaan ja painotetaan lasten leikin tukemisen tärkeyttä, mutta sitä ei teoriaopinnoissa tueta käytännön tasolla. Hän tuo seuraavassa vastauksessaan esiin myös draamakasvatuksen didaktisen arvon: teatterilähtöisiä työtapoja voi hyödyntää lasten leikissä.

*Veikko(A): [...] (draamakasvatuksen opinnot) auttais kaikkia tiedostamaan sitä omaa toimintaa mut sit kanssa niiku sais niitä keinoja just siihen leikin tukemiseen ja [...] on tärkein, niinkun osa-alue se lasten leikki ja sitten kun siitä puhutaan koulutuksessa hirveesti et miten leikkiä tuetaan mutta missään vaiheessa ei harjotella sitä et mite sitä leikkiä tuetaan ni sitten et niinku pääsis harjottelemaan.*

Merkittävää on, että jokainen haastateltava toi esiin teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen tärkeyden opettajankoulutuksessa. He kokivat kuroneensa umpeen teorian ja käytännöllisyyden välistä kuilua: ymmärrys koulutuksen sisällöstä ja siitä, miksi asioita tehdään sekä toisaalta näiden harjoittaminen konkreettisesti, toivat ilmiöt kuten *lapsen aito kohtaaminen* sekä *responsiivinen läsnäolo* ja *leikin tukeminen* haastateltaville aivan uudella tavalla näkyviksi.

#### *Teatterilähtöisten menetelmien mahdollisuudet työyhteisössä ja vanhempien kanssa*

Teatterilähtöisten menetelmien myötä haastateltavat pohtivat mahdollisuuksia hyödyntää draamallisia työtapoja myös työyhteisössä sekä lasten vanhempien kanssa. Haastateltavat tuovat esiin huumorin ja keveyden sekä mahdollisuuden käsitellä vaikeitakin aiheita ja ongelmia. Tätä voisi kuvata tietynlaisena etäännyttämisenä: aihetta käsitellään potentiaalisen tilan keinoin ja roolissa. Näin ollen esteettinen kahdentuminen eli siirtovaikutus fiktiivisestä maailmasta todelliseen ympäristöön tapahtuu sensitiivisesti (Laakso, 2004, s. 41-42).

Lisäksi draaman työtapojen vieminen työyhteisön käyttöön voisi haastateltavien mukaan tuoda avoimuutta sekä luottamusta työyhteisön sisälle.

*Olli(A): on helpompi puhua asioista ku luottaa toiseen. Draaman avulla on helpompi löytää se luottamus.*

Sofia ja Eeva tuovat esiin draamakasvatuksen opintojen merkityksellisyyden niin ammatillisesti sekä työyhteisön että lasten kanssa työskennellessä.

*Sofia(A): Et ei pelkästään siihen lasten kaa olemiseen mut on se mun mielest vaikuttanu siihen ainaki ittellä, et miten niinku aikuistenki kaa halua toimii tiimissä ja miten ehkä tulis toimii.*

Pelko vanhempainillan sisällöstä ja “ekan vanhempainillan kauhu” ovat siirtyneet Eevan pohdinnoissa mahdollisuuksien tasolle sekä innostukseen.

*Eeva(A): Odotan niitä vanhempainiltoja ku pääsis näyttää et niinku draaman keinoin et, miten me opetetaan lapsia. On jo ideoita siihen, odotan ihan innolla.*

Draamakasvatuksen sivuaineopinnot ovat haastateltavien mukaan olleet merkittävä osa heidän koulutustaan ja ammatillisuuden rakentumista didaktisesta näkökulmasta katsottuna. Työtapojen harjoittamisen myötä haastateltavat ovat saaneet uusia näkökulmia sekä konkreettisia työtapoja läsnäoloon, leikin tukemiseen sekä esimerkiksi lasten vanhempien kohtaamiseen sekä työyhteisössä opettajan toimimiseen.

### **6.1.2 Pedagogisesti sensitiivisestä päätöksenteosta ja läsnäolemisen valinnasta**

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin vastauksissaan useasti pedagogisen valinnan teon mahdollisuuksia ja toisaalta haasteita. Pedagogisesti kestävien valintojen tekeminen liittyy lapsen kokemusmaailman sekä näkemysten syvälliseen ymmärtämiseen sekä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin arvostamiseen (Lehtonen, 2013). Näin ollen tällaisten valintojen tekeminen liittyy vahvasti myös varhaiskasvatuksen opettajuuteen. Sensitiivisten, pedagogisesti kestävästä päätöksenteon sekä läsnäolon valinnan teemat nousivat esiin myös haastateltavien vastauksissa. He pohtivat näitä ilmiöitä teatterilähtöisten menetelmien kautta; miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu näkyi syventävässä päiväkotiharjoittelussa ja valinnoissa esimerkiksi lasten kohtaamisesta puhuttaessa?

Seuraavat haastatteluista poimitut sitaatit kohdistuvat sensitiiviseen ja läsnäolevaan vuorovaikutukseen liittyviin näkemyksiin ja pedagogisiin valintoihin. Näitä valintoja teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu on edesauttanut joko ajatuksen tai toiminnan tai molempien tasolla. Haastateltavat selvittävät esimerkiksi läsnäolon sekä lapsen aidon kohtaamisen merkitystä ja sen ymmärtämistä varhaiskasvatuksen opettajuudessa.

*Eeva(A): [...] kohtaaminen et se lähtee jo ihan siitä aamusta et miten me kohdataan ne lapset, puhuks mä heille aina korkealta ylhäältä vai tuusmä heidän tasolle aamulla ku mä nään [...] et se lähtee jo mun mielestä ihan tällasista jutuista, sit just se läsnäolo kaikessa mitä tehdään*

Ajatellen opettajuuden muutosten tasojen mallia Eevan uskomukset lapsen aidosta kohtaamisesta vaikuttavat Eevan käytökseen ja toisaalta luovat hänen opettajaidentiteettiään. Eeva valitsee, puhuuko hän korkealta vai laskeutuuko lapsen tasolle ja valitsee olla läsnä. Hän kokee tämän arvokkaana ja selvittää myös, miten teatterilähtöiset menetelmät ovat tukeneet tämän arvon konkreettiseksi tulemista: ymmärrystä läsnäolosta niin kehollisesti kuin emotionaalisestikin. Responsiivisuus Eevan opettajuudessa nousee esiin hänen tuodessaan ilmi, että kohtaaminen ja läsnäolo sekä saatavilla oleminen kuuluvat hänen opettajuutensa arvomaailmaan vahvasti (Kalliala, 2008).

Eeva kuvailee tapaa, jolla hän pääsee lähemmäksi lapsen kokemusmaailmaa. Hän selvittää, miten havainnoi avaruusleikkiä, kuunteli ja seurasi aktiivisesti leikin kulkua, jotta hän pystyisi rikastamaan tätä myöhemmin. Pedagogiseen tahdikuuteen (van Manen, 2008) liittyy vahvasti lapsen kokemusmaailman ymmärtäminen ja sen arvostaminen sekä tästä vaikuttuminen. Lisäksi tällä tavalla leikin kautta jaetut kokemukset luovat päiväkotiiin toimintakulttuuria, joka perustuu tasa-arvoisuuteen ja dialogisuuteen: aikuinen ei ole kaukana lapsesta (Kangas & Brotherus, 2017).

*Eeva(A): miten mä kuulen ja nään sitä kokemusmaailmaa, jos mä oon jotenkin aikuisen kaukana siitä lapsesta? Et mitä lähemmäs mä tuun, vaiks seki et just se avaruusleikki, emmä ollu siinä leikissä mukana mut mä seurasin sitä leikkii pitkään, kuuntelin mitä siinä oli [...] Et tavallaan seurasin sitä leikkiä sen verran pitkään et osasin sit siitä ottaa jotain.*

Sofia puolestaan selvittää, kuinka päiväkotiharjoittelun työskentelyilmapiiri sekä harjoittelupäiväkodissa toteutuneet arvot olivat hänen opettajuuden näkemystään vastaan. Hän tuo esiin, kuinka päiväkotiarjen rutiinit, aikataulutukset sekä rakenteellisuus menivät hetkittäin sensitiivisyyden edelle, eikä hän kyennyt toteuttamaan pedagogisesti kestäviä valintoja esimerkiksi leikin jatkumisesta ja leikin kaaren loppuunviemisestä.

*Sofia(A): tulee ittelleki semmonen fiilis että yhtäkkii sä oot vaan sillee et noni nyt kaikki vaan pois [...] sä niinku hetkes muutut siit niinku semmosesta sensitiivisestä ja turvallisesta lastentarhanopettajast semmoseks et nyt pitää toimii, semmonen vähän fiilis ehkä tuli. Et se oma niinku semmonen millanen sä haluaisit olla lastentarhanopettajana ja minkäläist vuorovaikutust ni pirstaloituu siinä.*

Lasten näkökulman ymmärtäminen sekä intuitiivinen ja pedagogisesti sensitiivinen päätöksenteko vaatii kokonaisvaltaista läsnäoloa, joka häivyttää sovinnaisen aikuisen roolin (Lehtonen, ym. 2013). Tämä on toki voinut tulla esiin jo aiemmin opettajankoulutuksen aikana, mutta haastatteluissa nousi esiin se, että draamakasvatuksen opintojen myötä haastateltavat reflektoivat ja pohtivat näitä asioita enemmän. Siru tuo esiin tilanteen mukaan tarkastelun ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä pedagogisen valinnan siitä, miten näihin yksilöllisiin tarpeisiin vastaa.

*Siru(A): [...] pitää sen tilanteen mukaan siis tarkastella et jotkut lapset niinku tarvii sitä selkeesti semmost ohjaust siin leikissä et pitää ihan leikkii mukana tai sit pitää niinku ohjata lapsi leikkiin [...]*

Myös Eeva selvittää valintojaan lasten yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioimiseen. Havainnointi sekä arjen kohtaamiset nousevat avainasemaan Eevan opettajuudessa.

*Eeva(A): valintoja myös siitä et että että kuinka pitkään tavallaan niinku jatkaa jonkun yksittäisen lapsen tai pienryhmän kanssa vai vaatiiks jo et nyt niinku koko ryhmää huomioidaan*



Haastateltavat pohtivat monesti draamakasvatuksen sivuaineen opinnoissa muotoutunutta uudenlaista epävarmuuden sietämistä sekä toisaalta pedagogiseen tilanteeseen ja lasten aloitteisiin liittyvän reagoimisen nopeutumista.

Siru kuvaa ja reflektoi, miten hänen käytöksensä on muuttunut draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä paniikista päiväkodissa spontaaniin improvisaation käyttöön. Näin ollen muutos Korthagenin sipulimallin käytöksen tasolla voidaan suoraan johtaa kompetenssin tason muutokseen; Siru on oppinut käyttämään improvisaatiota hyödyksi, vaikka kokee, ettei se ole hänen vahvuutensa. Sirun vastauksessa näkyy myös draamakasvatuksen myötä opittujen työtapojen käyttö opettajuudessa: improvisaatio ilmiönä on saanut tilaa sekä nimen Sirun opettajuudessa.

*Siru(A): [...] vaik mä koen että se ei oo mun todellakaan mikään vahvuus nii sit tavallaan päiväkodis huomaskin et pystyki improo yhtäkkii jotain juttuja.*

Veikko puolestaan miettii, miten draamakasvatuksen opinnot toivat keskeneräisyyden hyväksymistä sekä epävarmoihin tilanteisiin reagoimisen nopeutta hänen opettajuuteensa. Näin ollen myös Veikolla kompetenssin tason muutos on vaikuttanut myös käytöksen tason muutokseen. Vaikka ympäristön tasolla eli tässä tapauksessa suunnitellut tuokiot, jotka eivät lähteneet *”lentoon”*, olisi epämieluisaa tai hankalaa, Veikko on luonut itselleen kompetenssia vastata tähän.

*Veikko(A): keskeneräisyys ja semmonen reagoiminen niihin niinkun epävarmoihin tilanteisiin kun tässäkin harkassa kyl nyt oli semmost niinku suunniteltuja tuokioita, jotka ei sitte lähteny lentoon.*

Olli kertoo, kuinka huomasi päiväkotiharjoittelussa pystyvänsä *”vetämään niit draamatuokioit”*, ja kuinka kykeni muuttamaan myös suunnitelmaan ja toimintaansa. Hän kuvaa, kuinka oma epävarmuus tuli esiin muissa tuokioissa, mutta ei draaman vastaavissa. Korthagenin mallin tasoilla Ollin kompetenssit ovat muuttuneet siten, että hän pystyy soveltamaan ja ohjaamaan draamatuokioita ilman epävarmuuden tunnetta. Tämän myötä hänen käytöksensä ja pedagoginen toimintansa ovat muuttuneet myös ja teatterilähtöisten menetelmien hyödyntäminen kenties lisääntynyt.

*Olli(A): just harkassa huomaa hirveen hyvin miten vahvasti etenki niit draa-  
matuokioit pysty ite vetämään, [...] pysty soveltaa siin matkal ihan täysin  
ja silti niinku kaikki tavoitteet täytyy.*

Haastateltavat pohtivat myös tietoisuutta ja valintojaan suhteessa tuokioiden si-  
säisestä tarinan kaaresta ja jännitteestä: milloin kannattaa lopettaa, milloin koh-  
distaa huomio koko ryhmään ja näiden valintojen tekemisen haasteellisuudesta.

*Veikko(A): [...] missä vaiheessa on järkevää niinku keskeyttää se toiminta  
ja tehdä jotain muuta tai ohjata se toiminta niinku sillee niinku tehdä se lope-  
tus aikasemmin ja siirtyä sitte seuraavaan toimintaan.*

Erilaisten tunnelmien aistiminen ja tietynlainen herkkyyden lisääntyminen näyt-  
täytyvät Eevan pohdinnassa teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisen  
eduksi. Nämä tulkitutuvat myös responsiivisuuden eli vastaanottavaisuuden ilmi-  
öinä, kuten *“herkkyys aistia tunnelmia”* sekä *“skarppina kuunteleminen”*.

*Eeva(A): Mun mielestä olikin aika luontevaa olla siel lapsiryhmäs ja aistii  
niit tunnelmia, ni en mä tie oliko mul tota herkkyyttä ennen ku näit draa-  
maa [...] ku siel kuitenkin oltiin tosi skarppina sillee et kuuntele mitä toinen  
ja niinku siihen lähe mukaan.*

Hetkessä läsnä oleminen ja lasten aloitteiden aito kuunteleminen ja vastaanotta-  
minen ovat eräitä responsiivisen opettajuuden kulmakiviä (Lobman, 2005, 2006).  
Haastateltavat kuvasivat osuvasti nimenomaan responsiivisuutta: omien tapojen  
tai suunnitelmien läpivieminen on vaihtunut *“rentouteen”* ja *“lasten ideoiden tart-  
tumiseen”*, kuten esimerkiksi Sirun ja Veikon kohdalla.

*Siru(A): [...] et sit ois vaan niinku yrittäny puskee jotai sellast omaa jo-  
tenki... kyl mä koen, et tost draamast on tullu tosi paljon sellast niinku  
rentoutta myös siihen tekemiseen.*

*Veikko(A): sit varmaan kans semmost niinku niitten lasten aloitteiden  
niinkun huomioimista ja niihin tarttumista niinku et sielt tulee joltain lap-  
selta joku idea ni sit et miten sen ottaa siihen mukaan*

Sekä Eevan, Sirun että Veikon kohdalla heidän pohdintansa opettajuuden muutoksesta liikkuvat Korthagenin sipulimallin ympäristön, käytöksen ja kompetenssin tasoilla. Ympäristönä näyttäytyy lapsi ja lapsiryhmä sekä yksilöiden ja ryhmän aloitteet. Kompetenssit vastata näihin aloitteisiin, niiden huomioiminen ovat muutaneet haastateltavien käytöstä: Eevalla se on lisännyt herkkyyttä havainnointiin, Veikolla ideoiden mukaan ottamiseen tuokioissa. Sirun kohdalla rentouden kompetenssi on tuonut joustavuutta käytökseen ja toimintaan, joka puolestaan on vaikuttanut ympäristöön eli lapsiin: Siru ei rentouden myötä *“puske jotain omaa”* suunnitelmaa eteenpäin, vaan luottaa tilanteeseen.

*Eeva(A): [...] oli tavallaan lumoavaa huomata kuinka hyvin ne sitoutuu siihen toimintaan ja just kuuntelee toistensa ratkaisuja vaikka ne joilleki lukijaporukalle ne tavutus ja sit se toinen asia oli niinku tuttui, mutku ne opetettiin niinku robotil ne kaikki maltto kuunnella. [...] Kalliala puhu aina siitä sitoutumisesta, mun mielestä toi on ollu tosi väkevä keino sitouttaa.*

Eeva kuvaa seuraavassa *Opettaja roolissa* -työtavan seurauksia ja sitä, miten lumoavalta hänestä tuntui huomata lasten sitoutuvuuden taso. Laeversin (2011) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tietoinen läsnäolo sekä toiminnassa mukana oleminen luo lasten osallisuutta sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia tehokkaammin kuin materiaalit, tilankäyttö tai aktiviteetit.

#### *Vuorovaikutuksellinen ryhmä*

Eräs draamakasvatuksen sivuaineen opintojen myötä haastatteluissa noussut ilmiö oli ryhmän vuorovaikutuksellisuus. Siru ja Olli kuvaavat, kuinka ryhmästä muodostui opettaja heille. Kokemuksellisuus sekä ryhmän jäsenet ja heidän toimintatapansa ovat tukeneet Sirun ja Ollin ymmärrystä niin itsestään, kanssaopiskelijoista sekä lapsista.

*Siru(A): [...] tos draamas on oppinu niinku tavallaan huomannu et kaikki me ollaan niin omii persoonii ja tuotu myös tohon niinku koko vuoteen ihan sikana et oppinu toisilta et ei pelkkä se draamakasvatus vaan se ryhmä, se on ollu se opettaja [...]*

Oppimisen dialogisuus korostuu näissä vastauksissa; oppimiseen liittyvät neuvottelut tapahtuvat sosiaalisessa ja vuorovaikutuksellisessa kontekstissa, jossa henkilöiden sisäiset dialogit saavat tukea kanssaopiskelijoilta, ryhmältä ja ympäristöstä (Malinen & Arvaja, 2013.)

*Olli(A):[...] häntä itkettää herkästi ja oli se syy mikä tahansa ni mä en voi sanoa hänelle että älä nyt itke ku ei, ei oo mitään syytä itkuun vaan et niinku, häntä nyt vaan itkettää tai sit et mä tiedän et sil tytölläki, joka otti mua päähän ni (naurua) ni se et ei hänelläkää oo aina ihan helppoa ja että siihen on syynsä miks lapsi toimii niin.*

*H: No mist sä luulet et se johtuu et tä draamakasvatus on just lisänny tota?*

*Olli(A): No varmaa, ihan siis niinku meist kanssaopiskelijoist.*

Olli kuvaa, kuinka ymmärsi draamakasvatuksessa hänen kanssaan opiskelevien kautta, miten suhtautua itkevään lapseen. Hän selittää, kuinka häntä *“otti päähän”* lapsen itku, mutta draamakasvatuksen opintojen myötä hän pystyi näkemään lapsen käytöksen taakse. Näin Olli valitsi pedagogisesti kestävän, sensitiivisen sekä responsiivisen tavan kohdata lapsi. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä myönteisyys näitä kohtaan ovat myös eräitä vaikuttavan, sensitiivisen varhaiskasvattajan ominaisuuksia (Rosenfeld & Rosenfeld, 2004). Olli on selkeästi kasvattanut kompetenssiaan kohdata lapsen tarpeet sekä muuttanut uskomuksiaan lapsen pahan olon lähtökohdista: hän kykenee näkemään, että *“siihen on syynsä miks lapsi toimii niin”*.

Haastateltavat kuvasivat draamakasvatuksen opintojen tuoneen heidän opettajuuteensa responsiivisuutta ja aidon läsnäolon ymmärtämistä. He kokivat pystyvänsä tarttumaan lasten ideoihin rohkeammin sekä teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen tuoneen heille rentoutta sekä keskeneräisyyden sietämisen taitoa. Lisäksi opiskelijaryhmä oli muodostunut haastateltaville merkittäväksi opettajaksi.

### 6.1.3 Havaintoja sanattoman viestinnän merkityksestä sekä kehollisesta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen opettajuudessa

Etenkin ensimmäisellä haastattelukierroksella haastateltavat pohtivat kehollista vuorovaikutusta ja sen ymmärryksen syvenemistä draamakasvatuksen opintojen jälkeen. Draamakasvatuksen didaktinen eli opetusmenetelmällinen näkökulma nousi näissäkin vastauksissa hyvin useasti keskiöön. Keskusteltaessa sanattomasta viestinnästä ja draaman työtavoista nousi haastatteluissa esiin erityisesti mimiikka, naamiotyöskentely sekä klovneria. Veikko kertoo saaneensa lisää näkökulmaa sanattomaan viestintään klovnerian sekä naamiotyöskentelyn työta-voista.

*Veikko(A): klovneriaan ja ehkä niinku se naamio, niinku, -työskentely, et siel se kehollinen ilmaisu oli niin vahvaa et siel keskityttiin siihen keholliseen viestintään ja se et mitä siitä niinku voi lukea ja nähdä.*

Olli puolestaan selvittää, kuinka tiedostaa paremmin oman kehonsa “naamioteatterisysteemin” jälkeen: “siellä piti miettiä koko ajan miten liikkuu”.

Myös Siru pohtii sanattomaan viestintään ja keholliseen tietoisuuteen saamiaan uusia näkökulmia ja työtapoja. Hän kertoo, että lähimpänä omaa opettajuuttaan hän oppi mimiikan sekä klovnerian työtavoista. Niissä Siru kertoo nauttivansa eniten kehollisessa tietoisuudessa siitä, että oma olemus pystyy kannattelemaan tilanteita.

*Siru(A): just semmonen kehollisuus et ei tarvinnu puhuu tai sit pysty niinku kehol tekee kaiken. Must se on ehkä semmonen mist niiku ite diggaa eniten et ei tarvii puhuu.... Tai jotenki et se oma olemus sillee kantaa.*

Korthagenin opettajuuden muutosten tasoilla Siru liikkuu uskomuksen tasolla; hänellä on uskomus itsessään opettajana siihen, että olemus kantaa läpi pedagogisen tilanteen. Tämä uskomus ei ole sinänsä välttämättä muuttunut, mutta on saanut vahvistusta teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta eli tässä tapauksessa mimiikkaan ja klovneriaan tutustumisesta, ja vaikuttanut näin Sirun käytöksen sekä kompetenssin tasoihin.

Teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu oli näkynyt myös haastateltavien päiväkotiharjoitteluissa. Eeva kertoo, kuinka mimiikan keinoin hän sai hiljaisimmatkin lapset osallistettua pedagogiseen toimintaan. Lisäksi Eeva tuo esiin, kuinka mimiikan, sanattoman viestinnän keinoin voi saada käsityksen lapsen havainto- ja elämismaailmasta.

*Eeva(A): [...] ne hiljasimmatki, jotka on tosi usein kuitenkin taitavii ja monessa mut sä et aina tavallaan pääse heidän ajatteluun, ni noi miimiset jutut oli niin ihanii, niil tuli niin hyviä miimikointeja siitä et miten asia voisi ilmaista niinku kehollisesti et sen huomaa sen ajattelun myös sitä kautta ku aina on mun mielest niinku väkevin hetki ku sä näät lasten ajattelust jonkun vilauksen.*

Opettajuuden muutoksen tasoilla Eeva kuvaa kompetenssinsa lisääntyneen eli hän kykenee hyödyntämään draamakasvatuksen didaktisia työtapoja eli mimiikkaa. Kompetenssin lisääntymisen myötä Eevan käytös ja toiminta on muuttunut. Käyttöksensä muutosten kautta hän on luonut itselleen uudenlaisia uskomuksia suhteessa lasten kyvykkyyteen: hiljaisimmillakin lapsilla on paljon ilmaistavaa, kunhan heille annetaan siihen oikeat välineet. Eeva vaikutui naamiotyöskentelystä niin paljon, että pohti sen mahdollisuuksia opettajuudessa ja sanattoman viestinnän hallinnassa. Hän kuvaa, kuinka hän kykeni työskentelemään naamioiden kanssa vaikka se tuntui aluksi *”tosi epämiellyttävältä”*. Rentous toi mahdollisuuden kokeilla erilaisia kehon asentoja ja *”niitä moottoreita”*. Tämä rentous ja naamiotyöskentely toivat Eevalle kokemuksen omasta tavastaan olla voimakas ja tietoinen kehollisuudestaan: hän toteaa, että voisi *”hyvänä opettajana olla välil puhumatta koko päivänä ja mä vaan niinku ilmaisisin muilla keinoin”*.

Käsitykset kehollisesta tai sanattomasta viestinnästä olivat haastatteluiden perusteella muuttuneet draamakasvatuksen sivuaineopintojen jälkeen. Draamakasvatuksen sivuaineen myötä haastateltavat kuvailivat sisäistäneensä sen, että keho voi itsessään jo viestittää jotakin, eikä ole yhdentekevää miten varhaiskasvatuksen opettaja tuo asiansa esille sanallisesti ja kehollisesti. Veikko kuvaa sanallisen ja kehollisen viestinnän ristiriitaa ja sitä, miten se voi vaikuttaa lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen.

*Veikko(A): [...] kyl siin niinku oppi ja tajus sen et miten paljon niinku sillee keholla saa viestitettyä ja sitä että onks sit niinku samassa linjassa sen kasvojen ilmeitten tai sen puheen kanssa... et se voi olla niinku täysin ristiriitasta se tieto. [...] jos se on ristiriitasta jollekki lapselle ni lapsen on aika hankala niinkun sitten ymmärtää sitä että kumpi siinä on niinku se oikea tarkoitus.*

Sofia puolestaan selvittää omaa näkökulmaansa keholliseen tietoisuuteen ja korostaa varhaiskasvatuksen opettajan heittäytymisen merkitystä lasten leikkiin. Hän kertoo, että draamakasvatuksen opinnot ovat konkretisoineet heittäytymisen ilmiön tärkeyttä.

*Sofia(A): ku tekee draamaa lasten kanssa ni must se on niinku sitä et sit sä itekki siinä niinku heittäydyt siihen niinku koko keholla [...] mä luulen et ehkä sitä on toi draamakasvatus tuonu ja sit niinku opettanu viel lisää et se on oikeesti tosi tärkeitä.*

Myös Veikko sivuaa tätä samaa opettajan sensitiivisyyden vaatimusta ja pohtii, kuinka tärkeää on ymmärtää lapsen kehonkieltä ja toisaalta sanallisen viestinnän ”takana” tapahtuvaa tarpeiden ilmaisua. Veikko kuvailee tätä ”kehollisen viestinnän lukemisella” ja toteaa, että draamakasvatuksen sivuaineen opinnot ovat tukeneet myös tämän taidon kehittymistä. Veikko ja Eeva lähestyvät varhaiskasvatuksen opettajuuden vaativuutta vuorovaikutuksellisuuden kautta ja toteavat, että sanallinen vuorovaikutus voi uuvuttaa.

*Eeva(A): ajatus siitä, että aina ei tarvii niit sanoja, me ollaan hirveen verbaalisia ja itsekin jotenkin uupuu päiväkodis siihen puhumisen määrään, ku monilla lapsilla se olis joku muukin keino*

Toisaalta sanattoman tai kehollisen viestinnän vaikutuksen unohtaminen voi johtaa epäsensitiiviseen olemukseen tai toimintaan. Draamakasvatuksen sivuaineopinnot toivat lisää tietoisuutta kehollisen tason ilmaisusta.

*Veikko(A): [...] vaatii semmost taitoa niinku olla siinä tilanteessa ja kuunnella ja sitten niinku välittää myös sitä omaa kiinnostumista ja sitä että sä kuuntelet ja otat huomioon [...] sit siinä olis se kehollinen ilmasu mikä sitä*

*taas niinku välittää paljon enemmän, et se on ainaki yks mikä on tullu tässä...*

Haastateltavat selvittävät näkemyksiään vuorovaikutuksen eri tasoista ja siitä, miten draamakasvatus on kehittänyt esimerkiksi kehollista tietoisuutta vuorovaikutuksessa. Siru kuvaa ymmärtäneensä vuorovaikutuksen eri tasoja ja keinoja, joilla lapset yksilöllisesti ilmaisevat itseään. Hän kertoo, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan tulisi kyetä tunnistamaan lapsen sanattomatkin viestit.

*Siru(A): Et jotenki et pitää tunnistaa niitä kaikkia viestejä mitä se lapsi lähettää sulle. Et se on puhetta tai sit se on kehollista tai ilmeitä tai et siin on niinku ne kaikki. Et must se on kyl tosi semmonen oleellinen osa, et sä tunnistat toisesta et mitä se halua viestiä ja sä opit tuntemaan sen niinku kyseisen, koska kaikilla on myös eri tavat viestiä.*

Pedagogisen tahdikkuuden käsitteeseen liittyy muun muassa kehon asemoiminen suhteessa tilaan (van Manen, 1994). Kaasinen ja Toivanen (2013) selvittävät myös, kuinka sanattoman viestinnän hallintaan kuuluu olennaisesti tämä kehon ja tilan välisen jännitteen luominen. Tämä jännite, jota myös van Manen kuvaa, tukee, tai toisaalta sen sisäistämisen puuttuminen saattaa heikentää, osallistujien sitoutuneisuutta. Eeva ja Siru kuvaavat, kuinka he kykenivät harjoittelussa tietoisesti käyttämään kehollista viestintää sensitiivisyyden lisäämiseksi. Huomattavaa on, että tämä kehollisuus näkyi myös haastatteluissa konkreettisesti. Eeva sekä Siru kumartuivat haastattelijan puoleen kuvatessaan tapojaan toteuttaa opettajuuttaan.

*Eeva(A): Mä pystyn ihan tietosesti käyttää sitä, et mun ei tarvii sanoo et ai mitä sä teit tai tuntuu et sanat on välil vähän latteitaki, mut sit mä voin näyttääki mun silmillä avata niitä ja sitten vähän kroppaa tuoda "HOH, mitä sä teit?" (kuiskaten)*

*Siru(A): Tuol harkas semmonen niinku et aina jos tuli sellanen tilanne et piti saada kaikki kiinnostumaan niin ne kyllä, ku sit siin piti oikeen olla sillee (kuiskaten) (Ei kuulu nauhoituksesta) Sit ne niinku kyl kiinnitty...*

Sanattoman viestinnän ymmärrys, kehollisen vuorovaikutuksen sekä tietoisuuden lisääntyminen draamakasvatuksen opintojen myötä nousivat haastatteluissa



esiin vahvasti. Nämä ilmiöt olivat myös draamakasvatuksen sivuaineopintojen tavoitteissa. Tietoisuus omasta kehollisuudestaan saattaa voimauttaa opettajaa toimimaan arvojensa mukaisesti, kuten esimerkiksi Eeva kuvaili naamiotyöskentelyn tuloksia. Pedagogiseen tahdikkuuteen liittyy fyysinen läsnäolo, ennakoivat eleet sekä esimerkiksi kehon asemoiminen suhteessa lapsiin ja tilaan (van Manen, 1998). Kun nämä sisäistää, voi opettaja alkaa toimimaan kehotietoisemmin, pedagogisen tahdikkisuuden tuella, kuten haastateltavat reflektoivat; Sofia korosti heittäytymistä lasten leikkiin, Siru oppi luottamaan yhä enemmän keholliseen ole-mukseensa opettajuudessaan, Veikko ymmärsi sanattoman ja sanallisen viestinnän yhdistämisen voiman ja Olli kuvaili ymmärtäneensä syvällisesti oman kehollisuutensa eri puolia.

#### 6.1.4 Opettajan roolista lasten leikissä

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat vastauksissaan monesti lapsuutta ja sen arvostamista sekä lasten leikkiä. Lisäksi he toivat esiin draamakasvatuksen myötä muodostuneet näkemykset opettajan roolista lasten leikistä. Näin ollen haastateltavat pohtivat vastauksissaan reflektoinnin muutosten taso-  
jen mallin tasoista muun muassa uskomusten ja arvojen ulottuvuutta sekä toisaalta opettajaidentiteettiäänkin.

*Eeva(A): ni miten se tullaan sanomaan sitten, että "Hei, että, lähtiskö ne robotit, tarvis vähän polttoainetta et lähetääs tonne alakerran" ja sit lähettään vähän miimisesti robotteina a-l-a-k-e-rtaan (konemaisesti) et tällasil jutuill sen voi niinku tavallaan lapsia kuitenkin kunnioittaen siirtää sen leikin et nyt syödään, käydään ulkona ja sit tullaan taas jatkamaan.*

Edellä olevassa sitaatissa Eevan uskomukset ovat muuttuneet lapsen leikin arvostuksen suhteen: uudet kompetenssit draaman myötä ovat tuoneet Eevan käytökseen uudenlaista leikillisyyden pedagogiikkaa, joka heijastuu myös hänen opettajan identiteettinsä. Hän uskaltaa toimia Opettajana roolissa -työtavan mukaisesti robottina ja yhdistää tämän myös päiväkodin arjen rutiineihin ilman, että lasten leikki keskeytyy. Näin ollen myös Eevan rooli opettajana on muuttunut.

Eevan pohdinnasta voi huomata hänen reflektointinsa suhteessa opettajan rooliin lasten osallisuuden tukemisessa. Syrjämäki (2019) kuvaa tällaista lähestymistapaa kannattelijan roolin ottamisena. Tässä Eeva pyrkii kannattelemaan lasten robbileikkiä yhdistämällä polttoaineen lounaaseen ja lisäksi johdattelemalla leikkilisyyden kautta rutiineihin sitoutumista. Eeva kuvaa tätä lasten leikin kunnioittamisen kautta.

*Olli(A): se on mun mielest kiva jos aikuinen on leikissä mukana, mut se ei saa olla niinku missään määrin se johtaja vaan pitää olla just enemmän rikastuttamassa sitä semmosil pienillä, melkein huomaamattomilla asioilla. [...] lapset on ne jotka vie sen leikin eteenpäin. Et aikuinen ei tee päätöksiä lasten puolesta.*

Olli puolestaan kuvaa hyvinkin tarkasti lapsilähtöistä leikkipedagogiikkaa. Aikuisen ei johda, eikä tee päätöksiä lasten puolesta. Lobman (2005) selvittää, kuinka responsiivinen opettaja ei dominoi lasten leikkiä. Myös Kalliala (2008) kuvailee lapsilähtöisyyttä, mutta muistuttaa, ettei aikuisjohtoisessa leikissäkään välttämättä ole mitään välteltävää.

Sofia selvittää omaa suhdettaan leikkiin ja sen arvostamiseen ja kertoo, kuinka draamakasvatuksen opinnot tukivat häntä ymmärtämään opettajan roolia leikin mahdollistajana sekä kannattelijana.

*Sofia(A): ehkä ton draamakasvatuksen niinku myötä just se et sen ei tarvii aina vaan semmosta niinku leluilla leikkimistä ja semmosta että nyt lapset eka kehittää jonkun leikin ja sit aikuinen menee siihen mukaan et voihan se niinku olla just sitäki että aikuinen niinku alottaa sen leikin ja aikuinen vie niinku sitä eteenpäin just näitten tämmösten harjotusten, just tos draamas improt on just tämmösii hyvii niinku aikuisen johtamia leikkejä.*

Draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä Sofian uskomukset ja arvot suhteessa lasten leikkiin ovat muuttuneet ja hän toteaa, ettei leikin tarvitse olla aina leluilla leikkimistä. Uudet kompetenssit ovat muuttaneet Sofian käytöstä opettajana ja tämä taas on sysännyt liikkeelle opettajaidentiteetin syvempää pohdintaa: mikä on minun opettajan roolini lasten leikissä?

Myös Veikko pohtii osaltaan sitä, mitä draamakasvatuksen opinnot toivat hänen opettajuuteensa leikin osalta. Hän kuvaa saaneensa lisää työkaluja leikissä toimimiseen sekä leikin monipuolistamiseen ja rikastamiseen. Näin ollen voidaan todeta, että Veikko on teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisen myötä rakentanut opettajuuttaan leikin kannattelijaksi ja mahdollistajaksi pelkän leikkikumppanin tai kontrolloijan roolin sijaan (vrt. Syrjämäki, 2019). Lisäksi Veikon vastauksessa näkyy jälleen draamakasvatuksen opintojen didaktinen näkökulma.

*Veikko(A): [...] sit niinku täs draamassa on ehkä saanu niinku lisää niinkun keinoja siinä leikissä toimimiseen ja siihen, että kuinka sitä leikkiä voi tukea ja kuinka niinku sitä voi niinku monipuolistaa sitä leikkiä toimimalla siinä mukana.*

Edellä olevassa pohdinnassa opettajuuden muutokset näyttäytyvät kompetenssien tasolla eli Veikko on saanut lisää keinoja leikissä toimimiseen, joka on osaltaan vaikuttanut Veikon pedagogiseen toimintaan: Veikko leikkii toimimalla leikissä mukana sekä monipuolistaen leikkiä.

Käsitykset opettajan roolista leikissä oli haastatteluiden perusteella muuttunut draamakasvatuksen opintojen myötä ainakin joillain tasoilla. Erityisesti haastateltavat kuvaavat saaneensa lisää välineitä, joilla monipuolistaa leikkiä ja tukea sen jatkuvuutta. Haastatteluissa nousi esiin kahta erilaista arvonäkökulmaa kuvaavaa ääntä. Toinen peräänkuulutti ehdottomasti lapsilähtöistä ja jopa lapsijohtoista leikkiä. Toinen ääni kertoo, että draamakasvatuksen opintojen myötä hän ymmärsi, kuinka aikuisena voi johtaa leikkiä ja antaa lasten jatkaa tästä ja luoda leikin sisältöä. Molemmissa tapauksissa opettajuuden tasoilla tapahtui muutosta: uskomukset lasten leikistä vahvistuivat tai muuttuivat.

### 6.1.5 Varhaiskasvatuksen opettajuus tunnetyönä

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden haastatteluissa pohdittiin useaan otteeseen opettajuuden vaatimaa herkkyyttä, tunteiden tunnistamista ja sanoittamista sekä toisaalta kaikenlaisten tunteiden hyväksymistä. Opettajuus on Hargreavesin (1998) mukaan tunnetyötä, johon liittyy vahvasti tunteisuus ja sen myöntäminen. Myös haastateltavat pohtivat vastauksissaan tunteita, niin opettajuudessaan sekä päiväkodissa. Lisäksi he pohtivat myös sitä, miten tunteikasta teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu oli, ja kuinka se puolestaan tuki heitä ymmärtämään opettajuudessaan tarvittavaa herkkyyttä.

Draamakasvatuksen sivuaineopintojen nostattamista tunteista keskusteltiin haastatteluissa useasti. Opinnot olivat osoittautuneet monelle rankaksi ja he olivat löytäneet itsestään puolia, joita kuvailivat esimerkiksi *“lukoiksi”*. Siru kuvailee, kuinka hänestä tuntui, ettei pystynyt heittäytymään ja totesi, että improvisaatioharjoitteissa nämä *“lukot”* ärsyttävät eikä hän osannut eritellä mistä nämä lukot johtuvat.

Tietynlaisia särökokemuksia vaaditaan aikuisopiskelijoiden oppimisessa, jotta ilmiöt sisäistetään ja ne ymmärretään syvällisemmin. Kun erilaiset äänet eli näkemykset, kokemukset, yksilöiden tiedot ja ideat, kohtaavat, saattaa oppijat kohdata näitä *“oppimisen säröjä”*. (Malinen & Arvaja, 2013.) Sirun kohtaamat *“lukot”* voisivat kuvautua näinä särökokemuksina. Myös Olli kuvailee erästä särökokemuksestaan draamakasvatuksen tunnilla sekä sen voimakkuutta.

*Olli(A): [...] se on tosi vaikee must ne teatterijutut sillon ne, brechtiläinen ja nää, niinku olla varsinkin näyttellessä, mutta sitä on niinku reflektoinu mielessään ja se on jääny ihan semmosena voimakkaana.*

Edellä kuvatut Sirun ja Ollin kohtaamat särökokemukset ovat voineet myös muuttaa heidän opettajuutensa rakentumista. Korthagenin opettajuuden muutosten tasolla he liikkuvat pohdinnoissaan jopa uskomusten ja arvojen eli sipulimallin neljänneksi sisimmällä tasolla. Siru kuvaa, kuinka hän kohtasi omia lukkojaan ja ärsytystänsä siitä, ettei pystynyt heittäytymään. Olli puolestaan selvittää, miten vaikeita *“brechtiläiset teatterijutut”* sekä näyttelu olivat. Kenties Sirun ja Ollin

uskomukset itsestään ja pystyvyydestään ovat murtumassa ja se tuottaa särökokemuksia ja syvempää reflektiota.

Särökokemusten kohtaaminen ja hyväksyminen osaksi oppimisen omistajuutta voi kuitenkin osoittautua haastavaksi. Opettajaidentiteetin tasolla tapahtuvat särökokemukset voivat joko kimmota takaisin tai johtaa syvempään reflektioon; käsitystä itsestään on vaikeaa muuttaa. (Malinen & Arvaja, 2013: Korthagen, 2004.) Haastateltavat toivat esiin vaihtoehtoisia tapoja, joilla kohdata omat tunteensa. Draamakasvatuksen sivuaineen opintojen myötä esimerkiksi *Opettaja roolissa* -työtapa oli osoittautunut hyödylliseksi tunteiden käsittelyssä. Esimerkiksi Veikko kertoo, että kykeni ilmaisemaan tunteita tai ”fiilistä” paremmin roolien avulla. Hän kokee, että roolityöskentelyn avulla hän saa paremman yhteyden tunteisiin ja tätä kautta välitettyä sitä myös lapsille.

*Veikko(A): [...] otetaan niit rooleja ja minkälainen fiilis sillä roolilla on, ni sit välittyy se niille lapsille et se ei oo niinku tavallaan oikee fiilis vaan se on niinku sen mielikuvitus henkilön tunne ni siihen on ehkä helpompi sillee samaistua.*

Veikko kuvaa, kuinka hänelle on helpompaa ottaa yhteys tietyn roolin tai mielikuvitus henkilön tunteisiin, kuin välittää omia, vaikeitakin, tunteitaan lapsille. Onko tämä teatterilähtöisten menetelmien vahvuus, mutta myös heikkous?

Siru tuo esiin esimerkiksi eläinroolissa tai *Nukkasroolissa* esiintuotujen tunteiden käsittelemisen helppouden. Hän pohtii, kuinka vaikeaa oli käsitellä draamakasvatuksen opinnoissa vaikeita aiheita, sellaisia, joiden käsittelyssä tuli ” *antaa itestää jotain*”.

*Siru(A): mä huomaan ainaki et missä ne omat vahvuudet on ollu ja missä on niinku eniten noita haasteita et just semmone ku on pitäny niinku omana itt... tai jotenki mahdollisimman lähellä semmost niinku aitoo ihmistä... jos sai olla joku tosi hassu rooli et se ei oo lähellä sun omaa itseä niinku tavallaan ni sit se on niinku helppoo... ehkä se sit liittyy tähän kans tohon ammattiin et mihin on niinku... semmonen niinku tuntuu tosi vapautavalta et niinku pystyy just niinku heittäytyy semmoseen... Nukkasrooliin. Mut sitte taas ku piti niiku miettii jotain oikeesti vakavii aiheita tai tavallaan niinku antaa itestää jotain. Se oli tosi vaikeeta.*

Siru myös pohtii edellä opettajuuttaan ja sen muutosta Korthagenin sipulimallin käytöksen, kompetenssien, uskomusten ja lopulta myös opettajaidentiteetin ja jopa ydinominaisuuksien tasoilla. Käytöksen tasolla hän kuvaa hassun roolin tai Nukkasroolin ottamista osaksi opettajan arkeaan. Kompetenssi eli osaaminen on draamakasvatuksen opintojen myötä kehittynyt siten, että Siru uskaltaa toimia Nukkasroolissa. Uskomusten tasolla Siru kuvaa, kuinka hänellä on haasteita olla omana itsenään tai tuoda esiin tunteita, jotka kumpuavat syvältä itsestään. Roolissa toimiessaan Siru kuvaa, kuinka hän vapautuu. Itsestään vakavia aiheita pohtiessaan ja itsestään jotakin antaessaan, Siru kokee vaikeuksia ja pohtii toisaalta, että erilaisten roolien ottaminen kuuluu ammattiin. Näissä pohdinnoissaan Siru kuvaa omaa opettajaidentiteettiään, missiötään sekä toisaalta vahvuuksiaan *“mä huomaan ainaki et missä ne omat vahvuudet on ollu”*.

Toivasen (2012) mukaan potentiaalinen tila eli tila todellisen maailman ja fiktiivisen roolin välissä, voi tuottaa tietoa itsestään ja ympäristöstään tavalla, jota voi olla muulla keinoin hankala saavuttaa. Kenties Veikon ja Sirun tunteiden käsitteilyä opettajuudessa on helpottanut roolityö ja roolihahmojen kehittäminen. Toisaalta Siru ja muut haastateltavat kuvaavat, kuinka hankalaa on, kun draamakasvatuksessa tulikin esiin aitoja, jopa pelottavia ja surullisiakin tunteita. Draamakasvatuksen opintojen myötä nousi esiin siis myös pelkoja ja huolia sekä ammatillisesti katsoen että kohdistuen itseen. Eeva tuo esiin pelon auktoriteetin menettämisestä, joka on aloittavan opettajan tavallisimpia pelkoja: Korthagen ja Vasalos (2005) kuvaavat, kuinka noviisiopettajan reflektointi tapahtuu yleensä konkreettisten ongelmien, kuten ryhmänhallinnan, tasolla.

*Eeva(A): [...] mun pitää jossain tilantees saada heidät kuitenkin kuuntelee ja rauhottuu et onks se vieny jotain siit pois et mä niinku oon Leikki-Eeva ni se ei kuitenkaan vieny, ni se oli mulle sellanen hyvä huomata*

Siru tuo puolestaan esiin pelkonsa ja huolensa *“tietynlaisen kuvan säilyttämisestä”* ja kertoo, kuinka draamakasvatuksen myötä huomasi itsessään haavoittuvuuden, jota koetti kuitenkin peittää. Sirun haastattelusta voi huomata, että draamakasvatuksen sivuaineen opinnot ja niiden kokemuksellisuus veivät hänet hyvin nopeasti opettajuuden muutosten tasoilla sipulimallin ytimeen: hän pohtii

harjoitteiden ja ryhmän sekä toisaalta päiväkotiharjoittelun myötä omia vahvuuksiaan, heikkouksiaan, pelkojaan, uskomuksiaan itsestään sekä opettajana että yksilönä.

*Siru(A): Niin, no sit pelkää tavallaa... tai just se että et halua tavallaan säilyttää jonkun tietyn kuvan itsestään mut myös niinku... se on ihan hirveetä koska vaik kuinka lähti tohon draamakasvatukseen sillee nyt mä oon niinku avoin kirja... ni silti siel on vaan joku vahva semmonen niinku roolinkannattelu.*

Sofia kuvailee pohdinnoissaan opettajuuden muutostaan teatterilähtöisten menetelmien avulla ympäristön sekä tämän kautta uskomusten tasoilla. Sofia selvittää, kuinka hänellä varmistuivat ajatukset siitä, että *“se oikeesti konkretisoitu [...] ajatus siitä et ei mua niinku jännitä lasten edes”*. Olli puolestaan selvittää, miten oman ärsytyksen tunteen ymmärtäminen ja validointi auttoivat häntä näkemään itkevän pojan käytöksen taakse. Olli kuvaa, kuinka draamakasvatus antoi hänelle tätä sensitiivisyyttä myös itseään kohtaan sekä kompetenssia kohdata tunteensa. Nämä vaikuttivat myös siihen, millä tavoin hän kohtaa itkevän lapsen.

*Olli(A): Ja mä luulen et se tulee tästä, draamasta sekin... et jotenki ku mä sain karistettuu sen oman ärsytykseni pois, ni mun oli helpompi iteki toimii niiden lasten kanssa.*

Opettajuuden tunteikkuuden myöntäminen ja sen tunnistaminen liittyvät siis tiiviisti Hargreavesin mainitsemaan tunnetyöhön. Eeva kuvaa tunteiden esille tulemisen merkitystä ja kuvaa, kuinka pelkkä tunteista keskusteleminen ei riitä, vaan varhaiskasvatuksen opettajan tulee kyetä näyttämään myös omat tunteensa.

*Eeva(A): mun mielest aikuisten velvollisuus ja etuoikeus on itsekin niinku lähtee siihen mukaan et, et me ei vaan opeteta lapsille vaan niinku kylhän ne lukee meistäkin kaikkii tunteita*

Lisäksi Eeva selvittää, kuinka draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä sensitiivisyys lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen on muuttunut ja kasvanut. Opettajuuden muutoksen tasoilla Eeva liikkuu pohdinnassaan ympäristön, käy-

töksen, kompetenssin, arvojen, opettajaidentiteetin sekä mission tasoilla. Ympäristön eli sen, mitä hän kohtaa, keskiössä on lapset ja lasten tunteet. Käytös on pedagogista toimintaa, eli vastataan lasten tunteisiin lohdutuksella tai rohkaisulla. Kompetenssi eli osaaminen näiden tunteiden vastaamiseen sekä herkkyyys niiden huomioimiseen on kasvanut draamakasvatuksen myötä. Eevan opettajaidentiteetti on näin ollen myös kokenut muutosta: ilman draamakasvatusta tällaisen korkean tason sensitiivisyyttä ei välttämättä olisi hänen opettajuudessaan tullut esiin. Mission taso näkyy sitaatin ensimmäisellä rivillä: siinä Eeva verrastaa itsensä ”meihin”, aikuisiin, välittäviin opettajiin sekä lasten tunteidensäätelyn tukijoihin.

*Eeva(A): [...] me otetaan vastaan ne tunteet ja me siinä hetkessä tehään se mikä, mitä se lapsi sille tunteelle tarvii, välil se on lohdutusta, välil se on vähän rohkasua, se on niinku eri hetkii, ni tavallaan tollasii niinku ehkä se sensitiivisyys on kasvanu, en tiää oisinko huomannu niinku jos ei ois ollu noit draamaa ja just toi et miten on harjoteltu sitä.*

Sofia kuvaa draamakasvatuksen myötä kehittynyttä keskeneräisyyden sietämistä ja jopa sen hyväksymistä ja toivoo, että pystyy viemään tätä periaatetta eteenpäin myös lapsille. Epäonnistuminen on sallittua eikä siitä rangaista.

*Sofia(A): [...] osais niinku lapsille luoda semmosen asenteen että ei se aina haittaa vaikkei se onnistuiskaan, et yritetään uudestaan.*

Ovatko Sofian uskomukset keskeneräisyydestä ja sen hyväksymisestä muuttuneet draamakasvatuksen opintojen myötä? Kenties nämä ovat ainakin vahvistuneet ja eritoten käsitys siitä, minkälainen rooli opettajalla tässä voi olla. Sofia käsittelee opettajaidentiteettiään ja kuvaa, kuinka haluaisi kyetä tukemaan lapsen kehitystä ja itseluottamusta. Tässä tulee esiin Korthagenin (2004) mainitsevat pedagogiset tavoitteet suhteessa lapsen identiteetin kehitykseen. Draamakasvatuksen opintojen myötä Sofia on saanut kokemuksen keskeneräisyyden sietämisestä itsessään ja näin ollen haluaa myös olla tukena silloin, kun lapsi ymmärtää oman keskeneräisyytensä. Sofian mukaan koulumaailma vaatii lapselta paljon onnistumisia ja hän haluaa varhaiskasvatuksen opettajan roolissaan näyttää, että epäonnistuuakin saa.



Tunteet, herkkyyys sekä tunteiden sanoittaminen sekä toisaalta tämän haasteellisuus nousivat varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluissa esiin vahvasti. He kokivat, että teatterilähtöiset menetelmät antoivat valmiuksia ja kompetenssia kohdata vaikeitakin tunteita, niin itsessään kuin lapsissa. Draamakasvatuksen sivuaineopinnot antoivat myös kokemuksia työskennellä roolissa, jonka kautta tunteiden esille tuominen lapsille koettiin helpommaksi. Opinnot olivat kuitenkin osalle haastatelluista rankkoja emotionaalisesti. Vaikeiden aiheiden käsittely helpottui ja kuten Olli seuraavassa sitaatissa selvittää, haastateltavat löysivät tilaa ja aikaa kohdata vahvuuksiaan, heikkouksiaan sekä vaikeitakin tunteita.

*Olli(A): [...] draaman keinoilla on niinku helpompi löytää... on ollu helpompi löytää jotenki se oma hetkensä puhua.*

## 6.2 Toinen haastattelukierros, syksy 2019

Kun toinen haastattelukierros toteutettiin syksyllä 2019, haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat olivat olleet työelämässä keskimäärin puolitoista vuotta. Seuraavissa alaluvuissa tuodaan esiin vastauksia tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten teatterilähtöiset menetelmät ovat hyödyttäneet varhaiskasvatuksen opettajia ammatillisesti. Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat olivat kokeneet melko erilaisen työelämän alun; Veikko, Eeva ja Sofia toimivat varhaiskasvatuksen opettajina, Olli puolestaan lapsinäyttelijöiden vastaavana elokuvan kuvauksissa ja hän toimi myös satunnaisesti sijaisena alakoulussa. Siru jättäytyi pois tältä haastattelukerralta, joten vain näiden edellämäinitujen neljän opettajan vastauksia tulkittiin.

Luvussa tarkastellaan aluksi miten teatterilähtöisten menetelmien ja draamakasvatuksen opintojen vaikutukset näkyvät haastateltavien työelämässä. Lisäksi pohditaan, ovatko opettajuuden eri tasoilla nousseet muutokset pysyneet tai syventyneet työelämän myötä. Lopuksi tarkastellaan Eevan opettajaidentiteetin vahvistumista. Eeva oli haastateltavista ainut, joka toi selkeästi esiin hyödyntävänsä teatterilähtöisiä menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajuudessa päivittäin. Mitä tämä vaatii onnistuakseen?

### 6.2.1 Teatterilähtöiset menetelmät ja varhaiskasvatuksen opettajuus muutoksessa?

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat toisen haastattelukierroksen haastateluissa muistojaan sekä kokemuksiaan teatterilähtöisistä menetelmistä sekä sitä, miten ne näkyvät varhaiskasvatuksen opettajan arjessa. Pohdinnat Veikon, Sofian ja Ollin osalta liittyivät kehollisen tietoisuuden pohtimiseen sekä yleisesti siihen, mitä draamakasvatuksen opinnot toivat heidän opettajuuteensa: epävarmuuden sietämistä, avoimuutta, rohkeutta sekä uskallusta heittäytyä.

Huomattavaa on, että Korthagenin opettajuuden muutosten tasoilla nämä kolme varhaiskasvatuksen opettajaa pysyttelivät sipulimallin uloimpien kerrosten tuntumassa: ympäristön eli päiväkodin aiheuttamat haasteet vaikuttivat käytöksen tasoon. Kompetenssit teatterilähtöisten menetelmien vaikutusten syventämisestä

eli esimerkiksi erilaisten draamatyötapojen käyttö, ei päässyt toteutumaan haastateltavien toiveiden mukaisesti. Tämä puolestaan vaikutti varhaiskasvatuksen opettajien käytökseen ja pedagogiseen toimintaan. Esimerkiksi Sofia kuvaa opettajuuttaan *“selviämiseksi”*. Uloimmilla opettajuuden muutosten tasoilla pysytteleminen ei tuota syvempää reflektiota eikä välttämättä myöskään syvempiä opettajuuden rakentumisen vaiheita.

#### *Varhaiskasvatuksen opettajuuden alkupolku*

Veikko oli työskennellyt toisen haastattelukierroksen aikana puolitoista vuotta 4-5-vuotiaiden ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana. Ensimmäinen vuosi oli kuitenkin ollut melko rankka ja vaihteleva, Veikon toimiessa päiväkodin epävirallisena varajohtajana sekä päiväkodin muuttaessa sijaintiaan ensimmäisen syksyn aikana.

Myös Sofian opettajuuden alku oli haastattelun perusteella kuluttava ja rakenteellisesti haastava. Huomattavaa on, että Sofia on ennen työelämäänsä pohtinut draamakasvatuksen mahdollisuuksia pienempien lasten kanssa ja kokenut jo ensimmäisessä haastattelussaan, että pienempien kanssa draamakasvatus saattaisi olla hankalaa. Sofia on ollut kuitenkin toiveikas ensimmäisen kierroksen haastattelussaan ja kuvaa positiivisesti draaman ja esimerkiksi *Opettaja roolissa* -työtavan soveltamista pienempienkin lasten kanssa työskentelyssä. Harmillista onkin, että muun muassa resurssien sekä rakenteellisten seikkojen vuoksi Sofia ei mitä ilmeisimmin ole päässyt työelämässään toteuttamaan näitä toiveitaan. Sofia kuvaa haastattelussaan monesti hänen opettajuutensa haasteita ja tuo voimakkaasti esiin sen, ettei ole kyennyt kehittämään opettajuuttaan työelämässä haluamallaan tavalla.

*Sofia(B): Mä oon vuoden ollu tos ryhmäs niinku selviytymäs et nyt on ehkä erik... tää syksy on ollu ehkä eka et ei oo ollu, tarvinnu ihan joka päivästä selviytyy*

Draamakasvatuksen sivuaineopintoihin liittyviin muistoihin tai ajatuksiin molemmat Sofia ja Veikko vastasivat melko ympäröivästä tuoden esiin sen, että *“hyviä muistoja ja hyviä aikoja”* tai kuten Sofia kertoo *“ei mitään negatiivista jääny”*. Olli puolestaan kuvailee draamakasvatuksen opintoja muistellessaan *“lämmintä*

oloa” sekä sitä, kuinka paljon itsevarmuutta opinnot hänen opettajuuteensa toivat.

Vaikka haastateltavat ilmaisivat nauttineensa draamakasvatuksen opinnoista, he toivat kuitenkin esiin seikkoja, jotka olivat estäneet heitä hyödyntämästä teatterilähtöisiä menetelmiä työssään.

*Veikko(B): Nii, täs on sitä hommaa [...] mut ois kiva lisätä sitä (draamakasvatusta) enemmän ja saada aikaa sillee että niinku sit et varsinki sitä niinku täysin uutta on tosi hankala tuoda siihen arkeen [...] ja varsinki se et sen saa käytyä tiimin kaa läpi.*

Korthisen opettajuuden muutosten tasoilla edellisestä pohdinnasta voidaan nähdä kuinka, ympäristö vaikuttaa siihen, ettei Veikko saa suunniteltua pedagogista toimintaa riittävästi. Veikon uskomusten ja ympäristön välillä on epätasapainoa, joka vaikuttaa myös käytökseen sekä kompetenssin tasoihin. Näin ollen myös pääsy reflektoinnin syvemmille tasoille, eli esimerkiksi opettajaidentiteetin tasolle, hankaloittuu.

Haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat useasti innostuksensa teatterilähtöisten menetelmien harjoitteluun ja niiden kautta työskentelyyn, mutta samaan hengenvetoon ilmaisivat huolensa draamakasvatuksen menetelmien toteuttamisesta. Sekä Veikko että Sofia tuovat esiin draamakasvatuksen ja sen työtapojen toteutuksen haasteellisuuden päiväkodin arjessa. He kuvaavat muun muassa päiväkodin tilojen ongelmallisuutta kuten Veikko kuvaa: *sisäleikit jotenki vähän haastavampia, meil on jotenki niin huonot tilat, me käytetään niit yhdessä toisen ryhmän kanssa ja lapsiryhmien kokoa kuten Sofia tuo esiin: “vähemmän lapsii ryhmiin, paremmat tilat... tai emmä tiedä, tilathan on ihan hyvät mutta että sinne ei tungettaisi niin paljon lapsii”.*

Olli on tehnyt varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistuttuaan sijaisuuksia peruskoulun ensimmäisen luokan opettajana ja toteaa, ettei sijaistamisen rikkonaisen luonteen ja yllätyksellisyyden vuoksi ole kyennyt käyttämään teatterilähtöisiä menetelmiä opetuksessaan. Hän toteaa, että *“se vaatii mun mielestä joko sen et on tosi tuttu sen porukan kans, jossa toimii tai sitten on oikeesti saanu sen mietittyä”.*

Samoin Veikko tuo esiin draamakasvatuksen toteuttamisen vaatimien suunnitelmien hankaluutta ja toteaa, että *“tää draaman hyödyntäminen, se kyllä ois niinku semmonen mihin tartteis paljon aikaa”*. Opettajuuden alun haasteista huolimatta Veikko, Sofia sekä Olli vakuuttavat, että aikovat tulevaisuudessa hyödyntää teatterilähtöisiä menetelmiä työssään.

*Sofia(B): Kyl mä uskon... tai siis et sitä alkaa pikkuhiljaa tulee enemmän. Ja sit ku ite on ollu tai sillee pienillä, ninni ehkä sinneki löytää pikkuhiljaa keksii et hei me voitais tehdä tää tällä tavoin.*

#### *Teatterilähtöiset menetelmät ja kehollinen tietoisuus opettajuudessa*

Puolentoista vuoden varhaiskasvatuksen opettajana toimimisen jälkeen Veikko kuvaa näkemyksiään kehollisesta vuorovaikutuksesta ja kertoo, kuinka lasten aloitteisiin tarttuminen sekä *“viihteen”* luominen saattaa auttaa lapsia keskittymään ja sitoutumaan pedagogiseen tilanteeseen.

*Veikko(B): lasten aloitteisiin tarttuminen ja [...] lapset käyttää paljon kehoa ja itekki pyrkii käyttää ja olee semmonen visuaalinen... [...] ehkä se itellä näkyy tietynlaisena viihteen luontina se kehollisuus, [...] sitä kautta myös ehkä motivoida siihen et saa sen huomion.*

Olli pohtii omaa opettajan olemustaan ja kuvaa, kuinka hankalaa on toisaalta reflektoida kehollisuutta ja kehollista vuorovaikutustaan, kun sitä ei ole tietoisesti joutunut pohtimaan. Draamakasvatuksen sivuaineessa opiskelijoita kuvattiin iPadilla prosessidraamaa tehdessä ja tämä osoittautui silmiäavaavaksi kokemukseksi juuri esimerkiksi kehollisen vuorovaikutuksen ymmärtämisessä. Tätä Olli ei ollut enää työelämässä päässyt toteuttamaan.

*Olli(B): Se on auttanu [...] se reflektointi sillon et kyl mä oon vaikka niissä sijaisuuksissa pyrkiny olee sillee kehollisestikin avoimempi tavallaan... mut tosi vaikee sanoo, koska ei oo tullu katottuu sitä omaa toimintaa vastaavalla tavalla.*

*Teatterilähtöiset menetelmät - muutosta opettajuudessa vai ilmiöiden yleistä pohdintaa?*

Toisen kierroksen haastatteluissa Olli, Veikko ja Sofia kuvaavat draamakasvatuksen opintojen myötä opettajuutensa muutosta yleisemmällä ilmiötasolla ja toisaalta henkilökohtaisella tasolla. Esimerkiksi Olli kuvaa haastattelussaan erityisesti draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden (Heikkinen, 2002) ilmiötä ja tuo esiin epäilynsä tämän ilmiön sisäistämisestä päiväkodin työyhteisössä. Olli kertoo havainnoistaan päiväkodin työyhteisön ilmapiiristä päiväkodin harjoitteluissa ja tuo esiin, että draamakasvatus voisi hyvinkin toimia tiedon jakamisen tukena myös työyhteisössä.

*Olli(B): Koska se mitä ite on huomannu vaikka harjoitteluissa on, et kai kista vaikeinta siel on aikuisten väliset kemiat ja kyl mä edelleen koen, et draamakasvatus sinällään toimis myös aikuisten kohalla, jos kaikki vaan on valmiita ottaa sen niinku yhtä vakavasti, niin vakavasti ku draaman nyt voi ottaa mut sillee...*

Edelläolevassa sitaatissa Olli kuvaa sitä, miten draamakasvatus voisi hyödyntää aikuisiakin, jos ilmiö otetaan vakavasti. Heikkinen (2002) selvittää tätä draamakasvatuksen ydintä *vakavan leikillisyyden* käsitteellä. Vakava leikillisuus muodostuu draamakasvatuksessa ryhmän yhteisen sopimuksen kautta, minkä rikkominen hävittää myös tilanteen leikillisyyden. Esteettinen kahdentuminen tai potentiaalinen tila, eli se alue, joka jää todellisen ja fiktiivisen maailman väliin ja jossa ryhmän jäsenet liikkuvat roolissa, liittyy vakavan leikillisyyden periaatteeseen väkevästi: draamassa tulee olla mukana vahvasti ja *”täysillä”*. Maailmaa tarkastellaan näin roolin ja kuvitellun todellisuuden sekä toisaalta itsen ja sosiaalisen ympäristön kautta.

Olli korosti haastattelussaan arvostavansa varhaiskasvatuksen henkilöstön uudistettuja nimikkeitä ja kuvaa, kuinka hankalia tilanteita hän on harjoitteluissaan kohdannut työyhteisön ilmapiirin ollessa keho. Moniammatillinen työyhteisö voi parhaimmillaan olla varhaiskasvatuksen kontekstissa rikkaus, mutta vaatii sujuakseen tiedon jakamista ja vastuunottoa (Tynjälä, 2004). Olli selvittää myös,

kuinka aikuisten käsitys draamakasvatuksesta voi estää työyhteisöä ymmärtämästä vakavan leikillisyyden voimaa.

*Olli(B): [...] kaikki ei ehkä tajuu mitä se (draamakasvatus) on. Ne jotka, joilla on joku ymmärrys, tai on vaik jotain teatteritaustaa ni ne ehkä tajuu enemmän sen potentiaalin.*

Sofia puolestaan selvittää, miten heidän päiväkotiyksikössään oli keskusteltu Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa esiintyvää sensitiivisen kasvattajan vaatimusta.

*Sofia(B): just eilen itseasias, meil nousi siel pari just tämmösii et aito ja läsnä ja et, se on se aitous niinku, et sä et voi kyllä esittää mitään... tai sun on pakko olla sensitiivinen, että lapset kyllä näkee sen, aistii sen et sä et oo koko keholla siin mukana.*

Ovatko draamakasvatuksen opintojen aikaiset opettajuuden muutokset enää tässä pohdinnassa mukana? Ylläolevasta sitaatista voi huomata, että Sofia pohtii sensitiivisyyttä hyvin yleisellä ilmiötasolla henkilökohtaisen opettajuuden sijaan. Näin ollen opettajuuden muutosten tasoilla Sofia ei reflektoinneissaan pääse kovinkaan syvälle vaan pohtii opettajuuttaan ympäristön ja käytöksen tasoilla.

Veikko ja Sofia pohtivat teatterilähtöisten menetelmien vaikutusta heidän ja ryhmänsä työskentelyyn. He eivät välttämättä nimeä erikseen työtapoja tai improvisaatioleikkejä vaan pikemminkin selvittää, kuinka leikkiin heittäytyminen ja aikuisen rooli leikeissä tulkiutuu draamakasvatuksen sivuaineen myötä.

*Veikko(B): Öö... esim Ope roolissa en, en oo käyttänyt. Enemmän niinku roolileikkejä ollaan leikitty missä niinku kaikilla on joku rooli. Nukketeatterii ollaan tehty mut ja sit ylipäättään se leikkimisessä mukana oleminen, lasten leikkeihin meneminen*

Sofia kuvaa teatterilähtöisten menetelmien tuoneen hänelle avoimuutta ja rohkeutta. Hän selvittää myös draamakasvatuksen kauaskantoisia vaikutuksia opet-

tajuutensa olemuksen suhteen. Toisaalta Sofia tuo esiin, ettei ole aktiivisesti reflektoinut mitä draamakasvatuksen opinnot ovat tuoneet hänen opettajuuteensa. Kenties se, että Sofia ei ole aktiivisesti kyennyt hyödyntämään teatterilähtöisiä menetelmiä opettajuudessaan, vaikuttaa myös siihen, ettei reflektoitavaa näiden suhteen ole.

*Sofia(B): emmä osaa sanoa et okei et tätä mä oon miettiny siitä, mutta kyl mä luulen, uskon et se on vaikuttanut siihen miten, millanen on ja ehkä niinku ylipäättänsä miten on ehkä sen draamakasvatuksen avulla vähän avautunu ja rohkastunu.*

Veikko reflektoi kehittyneitä valmiuksiaan muuttaa toimintaansa sekä draamakasvatuksen opintojen myötä kasvanutta epämukavuuden sietokykyä. Myös Olli kuvaa, miten teatterilähtöiset menetelmät ovat herkistäneet hänet havainnoimaan luokanopettajan sijaisuuksissaan pedagogista toimintaansa. Olli kuitenkin kertoo, kuinka hän huomaa, jos jokin ei toimi, mutta ei ole välttämättä valmis muuttamaan toimintaansa.

Veikko tuo esiin merkityksellisen ja syvällisesti responsiivisen sekä sensitiivisen opettajuuden kuvaamasta oivalluksestaan. Veikko kertoo haastattelussaan teatterilähtöisten menetelmien ja draamakasvatuksen sivuaineopintojen kehittäneen hänen suunnitelmantekovalmiuttaan sekä tavoitteiden asettelua.

*Veikko(B): Sitä että joutu tekee suunnitelmia, ni ne on vaan suunnitelmia et ne ei oo sitä et miten sen asian pitää mennä tai miten se asia tulee tapahtumaan, koska työskennellään aika elävien ja semmosten niinku ihmisten kanssa, joilla tulee niinku omia ideoita ja homma lähtee ihan jonnekki toiseen suuntaan ni sillan jotenki tajus sen. [...]*

*Veikko: Leikkiroolit ja epämukavuuden sietäminen*

Veikko selvittää haastattelussaan, että teatterilähtöiset menetelmät eivät välttämättä näy hänen arjessaan varhaiskasvatuksen opettajana vielä sillä tasolla, millä hän toivoisi. Hän kuitenkin tuo esiin, miten on kyennyt kestävänsä suunnitelmiansa muuttumista ja sopeutumaan epämukavuuden tunteisiin. Hän ilmaisee



myös, kuinka hän aikoo tulevaisuudessa käyttää draamakasvatuksen työtapoja opettajuudessaan, mutta toisaalta Veikko pohtii myös sen vaatimia resursseja: tilaa, aikaa suunnittelulle ja toisaalta heittäytymistä.

*Sofia: Varhaiskasvatuksen opettajan arjen rikkonaisuus*

Sofian haastattelusta voi todeta, että teatterilähtöisten menetelmien hyödyntäminen vaatii työympäristön, jossa niiden käyttöönottoon on aikaa, tilaa sekä resursseja. Selviytyminen työpäivästä on noussut Sofian opettajuudessa keskiöön, eikä tämä ole ollut välttämättä hänen työpanoksestaan vaan pikemminkin päiväkodin resursseista riippuvaa. Karila ja Kinos (2012) kuvaavatkin suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajuuden olevan hektisyyden sekä fragmentaalisuuden värittämää ja tämä lisää huomattavasti päiväkodin arjen haasteellisuutta. Voisiko teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu kuitenkin Sofian opettajuuden arjessa toteutua? Voisivatko ne jopa tukea tätä selviytymistä ja kehittää pedagogista sensitiivisyyttä sekä rakennetta varhaiskasvatuksen opettajan arkeen?

*Olli: Vakavaa leikillisyyttä ja toimintatapojen muuttamisen vaikeutta*

Ollin kohdalla opettajuus hakee vielä hyvinkin paljon muotoaan, sillä hän ei ollut toiminut varhaiskasvatuksen opettajana päiväkodissa kandidaatiksi valmistumisensa jälkeen. Teatterilähtöisten menetelmien vaikutukset kuitenkin vielä näkyvät hänen ammatillisuudessaan. Hän kuvailee esimerkiksi kesätöitään lapsinäyttelijöiden vastaavana ja kertoo, kuinka *”improilun”* avulla hän loi merkityksellisen vuorovaikutussuhteen kahden lapsinäyttelijöiden kanssa. Leikillisyyys kulkee edelleen Ollin ammatillisuudessa mukana.

*Olli(B): improitiin tai tälleen lasten kaa, et meil tuli kaikkii niinku omia tämmösii sisäpiirin vitsejä, jotka sitte niinku muodosti tällasen jonkun leikillisyyden tai tällasen, draamallisuuden kautta.*

Olli reflektoi rehellisesti, että oman pedagogisen toiminnan havainnointi oli kehittynyt draamakasvatuksen opintojen myötä. Kuitenkaan omien toimintatapojen muuttaminen esimerkiksi alakoulun sijaisuuksissa ei ollut toteutunut.

### 6.2.2 Konrad-Kurki ja opettajaidentiteetin vahvistuminen

Haastateltavista varhaiskasvatuksen opettajista Eeva tuo ainoana esiin, että käyttää opetuksessaan joka päivä draamakasvatuksen työtapoja. Eeva pohtii vastauksissaan useasti sitä, miksi pitää varhaiskasvatuksen opettajana ”draamajutuista”, ja miten hän kykenee nykyään työssään havainnoimaan lapsiryhmää ja sen leikkimaailmaa hyvin laaja-alaisesti. Näiden havaintojen myötä Eeva kykenee sisällyttämään näitä ilmiöitä myös yhteiseen, pedagogiseen toimintaan.

*Eeva(B): [...] ku meil on ollu joku yhteinen kokemus, mä palaan niihin tosi paljon niihin yhteisiin kokemuksiin. Konrad-Kurki kävi yhes vaihees ja nyt ku mä olin taas opettaja roolis, mä taas sanoin ihan vaan lyhyesti, et Konrad-Kurki kävi täällä teijän luona ja se oli opettaja roolissa*

Eeva reflektoi haastattelussaan hyvin käytännöllisestäkin näkökulmasta katsoen draamakasvatuksen mahdollisuuksia sekä haasteita. Hänen vastauksissaan vilisee erilaisia keinoja toteuttaa teatterilähtöisiä menetelmiä päiväkodin arjessa niin työyhteisön sisällä kuin lapsiryhmässäkin. Eeva kuvaa kokemuksiaan innokkaasti ja tuo konkreettisia esimerkkejä siitä, miten on pyrkinyt kehittämään opettajuuttaan teatterilähtöisten menetelmien tuella. Eeva kuvaa, kuinka kykenee nyt muuttamaan nopeastikin harjoitteiden sisältöä ja kokemuksen myötä hänelle on muodostunut myös vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa suunnitelmiaan.

*Eeva(B): [...] saatan niinku muuttaa vielä siinäkin lennossa et nyt mä en teekkään tota harjotust tän ryhmän kanssa et ne ei oo ehkä valmiita [...] jos on hyvä pitkä keskustelu vaikka joku pohdinta menossa, ni sit mä saatan jättää sen seuraavan harjotteen. Et mul on vähän sellasii back-upejakin siinä niinku itse niissä tuokioissa et tullu semmost varmuutta et osaa aika hyvin niinku muokata.*

Eeva tuo esiin useita draamakasvatuksen opintojen myötä tulleita didaktisia ratkaisuja, jotka kehittyvät edelleen hänen opettajuudessaan. Eeva muun muassa selvittää esiopetuksen ryhmänsä työskentelyä käsilläolevan ilmiön tarkastelussa

ja kuinka paljon hän hyödyntää teatterilähtöisiä menetelmiä ilmiön tarkastelun jokaisessa kolmessa vaiheessa ja kehittää pöytätyöskentelyynkin “*draaman kaaren*”.

Työelämään astumisen jälkeen Eeva pohtii myös spontaanisti teatterilähtöisten menetelmien ja draamallisten työtapojen tuomista työyhteisöön sekä aikuisten parissa tehtäväksi. Eeva toimii opettajan ammatin lisäksi IT-alalla ja selvittää, kuinka voi improvisaatioleikit myös kesätöihinsä. Lisäksi hän kuvaa seuraavaa tavoitettaan suhteessa teatterilähtöisiin menetelmiin ja kertoo, että mielellään alkaisi soveltaa teatterilähtöisiä menetelmiä aikuistenkin kanssa toteuttavaksi.

Eeva kuvaa myös sitä, kuinka hän ei draamakasvatuksen opintojen aikana välttämättä ymmärtänyt miksi harjoitteita tuotettiin opiskelijaryhmässä yhä uudelleen ja uudelleen. Työelämä on kuitenkin tuonut uudenlaisen merkityksen opintojen aikaisille kokemuksille. Eeva kertoo, kuinka draamakasvatuksen opintojen aikana yhdessä opiskelijaryhmän kanssa tehdyt suunnitelmat ovat päätyneet hänen käyttöönsä myös työelämässä opettajana. Kokemuksellisuus tuo esiin muistijäljet opinnoista, jotka puolestaan ovat tukeneet Eevaa toteuttamaan teatterilähtöisiä menetelmiä päiväkodin arjessa. Eeva kuvaa, kuinka kokemuksellisuus eli se, että hän on itse saanut kokea opettajuudessa käyttämiensä teatterilähtöisten työtapojen arvon ja merkityksen, on osaltaan luonut edellytykset draamakasvatuksen hyödyntämiselle hänen opettajuudessaan.

*Eeva(B): [...] mä en tekis mitään draamaa, jos niit ei ois tehty. Koska mä en jaksais, ku mul ei ois sitä aikaa ja ku mä tekisin niit yksin, ni niist ei tulis niin hyviä ku sillon ku me tehtiin porukalla, [...] kiitos Tapiolle, niinku sellanen yks yksittäinen ihan bonusjuttu että noin se pitää tehdä. Luotiin se materiaali jo sillon. Ja oikeestaan vasta sitte ku mä käyn niitä läpi ni sit mä niinku muistan niitä muitaki harjoituksia.*

Vaikka Eeva kuvaa, että hänellä on paljon mahdollisuuksia ja tukea toteuttaa arvostamaansa pedagogista toimintaa, eli myös draamakasvatusta, hän tuo esille ajan puutteen sekä teatterilähtöisten menetelmien hyödyntämiseen käytettävän materiaalin etsimisen haasteet.

*Eeva(B): Tekisin enemmänkin jos ois enemmän mistä ammentaa sitä materiaali ja ehkä vähän aikaa tarvisin enemmän. [...] must tuntuu et sitä suunnittelu aikaa mä oon saanu hyvin vähän loppuen lopuksi tähän niinku draaman, mutta onneks on ollut paljon mistä niinku kaivaa niit meidän yhteisiä...*

Merkittävää on, ja toisaalta myös esimerkiksi Veikon ja Sofian kokemuksiin eroavaisuutena, Eevan tapa kohdata päiväkotiympäristön haasteet. Sen sijaan, että Eeva tyytyisi harmittelemaan sitä, ettei tilojen tai ajan puutteen vuoksi pysty hyödyntämään draamakasvatusta, hän kehittää muita tapoja ratkaista esimerkiksi tilallisia ongelmia.

*Eeva(B): [...] mä oon haastanu et me tehään nä ulkona, varmaan joku yks roolimerkki tai joku pari vaatetta ehkä, sit luodaan mimiikalla tavallaan ne kaikki jousipyssyt ja kitarat ja kaikki mitä, kuule mitä me ollaan kaikkee luotu siellä (naurua).*

Lisäksi Eeva kuvaa, mitä teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu on tuonut hänen ammatillisuuteensa ja työnkuvaansa: varmuutta sekä mielekkyyttä. Näiden lisäksi hän kuvaa kuitenkin myös draamakasvatuksen, avoimuuden ja heittäytymisen haasteita sekä erityisesti läsnäolon hintaa, sen kuluttavuutta. Eeva kritisoi rakentavasti draamakasvatuksen sivuaineopintojen puutteita tähän liittyen todeten *“semmonen tärkeä ehkä se puuttu tost meidän draamavuodest et me oltais jotenki tartuttu siihen, et se sit tuntuu myös meissä kroppassa”*.

Eeva kuvailee vastauksissaan lasten leikkiä, sen arvostamista sekä päiväkodin aikuisten roolia lasten leikissä. Hän selvittää, kuinka teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu on lisännyt hänen ymmärrystään leikistä, leikkimään oppimisesta sekä leikin kannattelusta. Lisäksi Eeva korostaa ryhmäyttämisen merkitystä lasten hyvinvoinnissa ja päiväkodin aikuisten sekä lasten välisessä luottamuksessa.

*Eeva(B): [...] mä osoitan et mä arvostan teijän leikkii, mä leikin, te leikitte ja mä tuun teijän leikkeihin ja niin muutki aikuiset. [...] kaikel taval arvostetaan sitä teidän työtä kun te alatatte uuden, eikä pelkkä se ryhmäytyminen vaan toi luottamus ja ryhmäytyminen jotenki yhdessä.*

Ryhmäyttäminen teatterilähtöisten menetelmien tuella, esimerkiksi erilaiset improvisaatiolämmittelyleikit, tutustumisleikit sekä prosessidraamat, ovat tuoneet Eevalle selkeän näkemyksen siitä, kuinka vahvana oppimisen ja motivaation kannattelijana ryhmä voi sen yksilöille toimia. Ryhmän vuorovaikutuksellinen voima on näyttäytynyt Eevan opettajuuden arjessa väkeväenä. Eeva kertoo, ettei kotoaan esimerkiksi äitinä pystyisi olemaan samanlainen opettaja kuin päiväkodissa, eikä näe siihen tarvettakaan. Hän korostaa, kuinka päiväkodissa lapset haastavat ja tukevat toisiaan. Eevan mukaan lapset ja aikuiset yhdessä ryhmänä haastavat itseään, kun toteuttavat toimintaansa *“samaa suuntaa”*.

Lisäksi Eeva tuo ryhmän voimasta keskusteltaessa myös ammatillisuutensa kehittymisen suhteessa ryhmän hallintaan. Eeva toteaa, että draamakasvatuksen opintojen ansiosta hän on saanu lisää varmuutta suuremmankin ryhmän hallintaan ja luottaa siihen, että saa jokaisen lapsen osalliseksi ryhmää, erityisen tuen tarpeessa olevat lapset mukaan lukien. Hän kertoo, ettei ole juurikaan hyödyntänyt pienryhmätyöskentelyä esikouluryhmässään. Draamakasvatuksen opintojen ansiosta Eevasta tuntuu, että hänellä on keinot hallita isompaakin lapsiryhmää.

*Eeva(B): [...] se oli kans draaman ansiost [...] mul on tullu semmonenki varmuus. Et mä teen oikeestaan vaan isos ryhmässä, ja sit mun mielest se on ihana lapsille jos ne on nyt tän eskarivuoden paljon harjotellu sitä et opitaan toimii kaikkien kanssa, sitte osaan olla täs isos ryhmässä, jopa ne mejän erityislapset, joille aina sanotaan et pienryhmä, pienryhmä... sit mejän yks äitiki sano et ihana et hänen poikansa ei tarvii olla aina siinä pienryhmässä, et ku seki on vähän semmonen leimaava...*

Eeva tuo siis esiin, kuinka draamakasvatuksen keinot ovat lisänneet ryhmän keskinäistä luottamusta, mutta myös lasten luottamusta turvallisiin, läsnäoleviin ja sensitiivisiin aikuisiin. Kun aikuiset uskaltavat heittäytyä leikkiin dominoimatta

tai johdattelematta sitä liikaa, lapsetkin alkavat luottaa yhä enemmän siihen, että aikuiset näkevät ja kuulevat heidät ja ennen kaikkea arvostavat heitä ja leikkiä. Erityisen tuen tarpeen lapset pääsevät teatterilähtöisten menetelmien avulla osaksi suurempaa ryhmää ja tämän ovat huomanneet myös päiväkodin vanhemmat.

Tästä johdetaan Eevan pohdintoihin siitä, miten teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu opettajankoulutuksessa auttoi häntä ymmärtämään laaja-alaisemmin havainnoinnin merkitystä. Hän kuvaa, kuinka sensitiivinen havainnointi lasten leikkiessä tai osallistuessa harjoitteisiin, ja hänen ymmärryksensä harjoitteiden haasteellisuudesta sekä lasten osallisuudesta, lisäsivät osaltaan myös lasten minäpystyvyyttä. Teatterilähtöiset menetelmät ovat tuoneet Eevalle keinoja havainnoida sekä reflektoida omaa ja lasten toimintaa, ja tällä tavalla tukea sekä toisaalta haastaa jokaista lasta yksilöllisesti tämän tarpeiden mukaisesti: *“Mut ei kaikille samaa. Oikeestaan koskaan. Mä aina mietin et miten mä saisin sen yksilötason ni sit se tulee nois arjen hetkissä se yksilötaso”*.

Teatterilähtöisten menetelmien myötä opettaja voi nähdä useista eri näkökulmista sitä, miten lapsi näkee maailman sekä minkälaisia ratkaisuja hän tuottaa. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettaja voikin saada lisää ymmärrystä lapsen lähtökohdista.

*Eeva(B): [...] lapsen minäpystyvyyttä siinäkin määrin, et miks mä pakottaisin johonki, koska ehkä se henkilölle vaatii aikaa et ne saa nähä et miten vaik tän leikin säännöt menee, [...] mä niinku osoitan sitä et mä arvostan sua yksilönä et sul on tommonen olo, mut mä tavallaan kuitenkin vaadin heitä siihen toimintaan niinku tai odotan heitä siihen.*

Eeva selvittää, miten tarttuu lasten aloitteisiin ja antaa palautetta myös sanattomasti sekä näin sitouttaa jokaisen ryhmän lapsen. Hän tuo esiin erityisen tuen tarpeen lapset ja sen, kuinka kehollinen viestintä tukee heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan. Haastattelussa Eeva kohauttaa toista olkapäätä tai vinkkaa silmää käyttäen näitä esimerkkeinä kehollisista viesteistä lapsille. Näiden viestien avulla hän osoittaa olevansa kiinnostunut lapsen yksilöllisistä tarpeista, vaikka

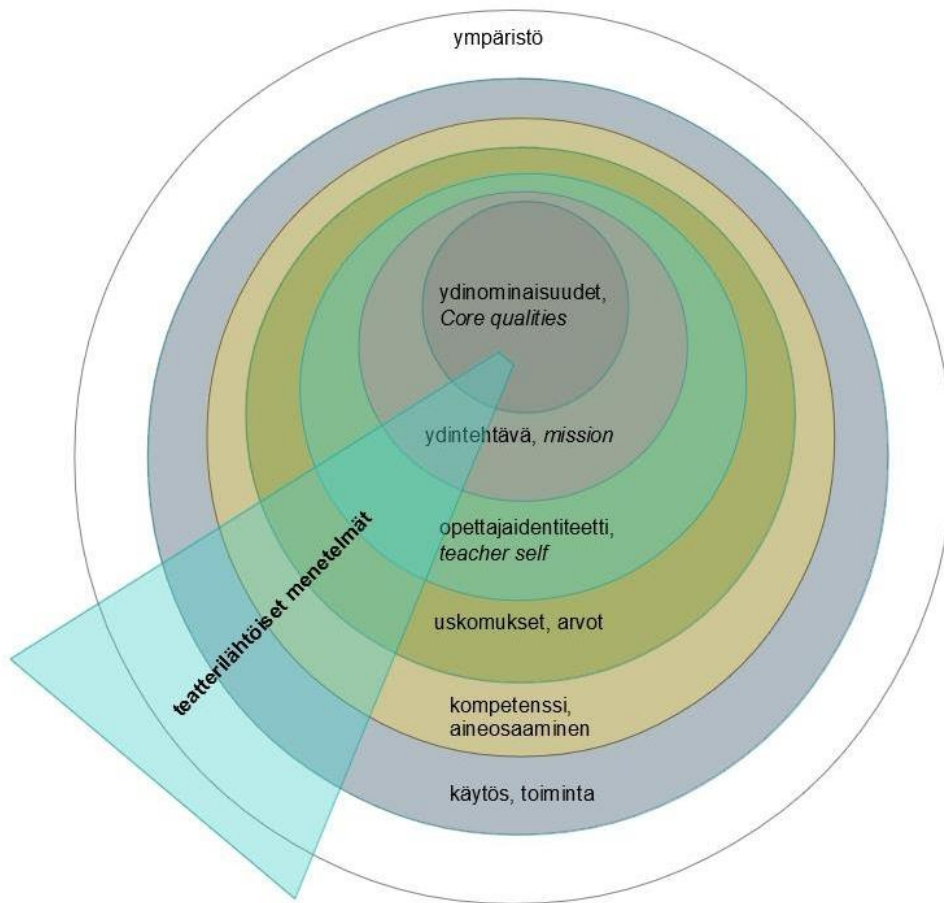
hän ei pääsisikään lapsen lähietäisyydelle. Lisäksi Eeva tuo esiin erilaiset rooli-merkit, kuten päähineet ja kuiskaamisen, joilla hän *“tavallaan imasee ne (lapset) siihen mukaan”*.

Eeva kuvaa sitä, kuinka heidän tiimensä pedagogiset toimintatavat, joihin draamakasvatuskin haastattelun perusteella kuuluu vahvasti, peilautuvat myös lasten hyvinvointiin sekä lasten perheisiin. LEOPSien eli lapsen esiopetussuunnitelman laatimisen yhteydessä Eeva selvittää, miten perheet ovat reagoineet pedagogisen tiimin toimintatapoihin.

*Eeva(B): meil oli noi leopsit vanhempien kaa ni ne sano et tä on niin suuri ero. Ja se on oikeestaan mulle kaikkein suurinta tai meidän tiimille suurin palkinto et jos sanoo et lapsest huomaa ni mä tiedän mitä se tarkoittaa koska mä oon samaa mieltä, et lapsest huomaa ku sil on hyvä olla ja silti päivän aikana sattuu ja tapahtuu.*

Eevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuteen teatterilähtöiset menetelmät ovat haastattelun perusteella tuoneet lisää sensitiivisyyttä havainnoida lapsia ja lasten leikkiä sekä ymmärtää lasten tapaa nähdä maailmaa. Lisäksi työn mielekkyys on kasvanut sekä varmuus siitä, että lapsiryhmän ryhmäyttäminen teatterilähtöisten menetelmien avulla on lisännyt osallisuutta merkittävästi. Lasten hyvinvointi on Eevan mukaan lisääntynyt ja luottamus ryhmän jäseniin ja lapsen minäpystyvyys on kasvanut. Vaikka kaikkiin näihin seikkoihin ei ole välttämättä olleet ainoina tekijöinä draamakasvatus tai teatterilähtöiset menetelmät, voi niiden sanoa olleen kuitenkin suuressa roolissa.

Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen mallin kautta Eeva opettajaidentietin tarkastelu eroaa Veikon, Ollin ja Sofian samaisesta. Eevan haastattelun perusteella hän hyödyntää teatterilähtöisiä menetelmiä opettajan arjessaan päivittäin sekä didaktisesta että pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän vuoksi Eevan pohdintoja tarkastellaan seuraavassa tarkemmin ja pyritään esittämään kuinka teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu opettajankoulutuksessa sekä niiden hyödyntäminen työelämässä voi toimia ydinominaisuuksien aktualisoinnin apuna.



Kuvio 4. Teatterilähtöiset menetelmät opettajan ydinominaisuuksien aktualisoinnin apuna opettajuuden muutosten tasojen mallissa, Berggren 2020, Korthagenin 2004, mukaan.

### ***Ympäristö - mitä minä kohtaan?***

Opettajuudessa ympäristön taso näyttäytyi Eevan haastattelussa esimerkiksi tilallisten haasteiden sekä suunnitteluajan puutteen kautta. Eeva toi esiin, että halusi ehdottomasti käyttää draamakasvatusta omassa opettajuudessaan, mutta pelkäsi, ettei tilojen koon vuoksi pysty tähän. Hän ratkaisi tämän tason ongelmia muun muassa siirtämällä suuren osan pedagogisesta toiminnasta metsäympäristöön. Lisäksi ympäristön tasolla tuli esiin myös lapsiryhmän moninaisuus sekä koko. Tämänkin Eeva ratkaisi uskaltamalla hyödyntää teatterilähtöisiä menetelmiä ryhmäyttämisessä sekä jokaisen lapsen osallistamisessa: Konrad-Kurki oli



Opettaja roolissa -työtavan kautta rakennettu hahmo, joka kulki ryhmän mukana sen eri vaiheissa.

Sen sijaan, että Eeva olisi jäänyt jumiin päiväkodin rakenteellisuuden tai tilallisten ominaisuuksien taakse, hän muutti ympäristöään omalla pedagogisella *toiminnallaan*.

### ***Käytös, toiminta - mitä minä teen?***

Eeva selvittää haastattelussaan konkreettisia tapoja, joilla hän on muuttanut omaa pedagogista toimintaansa. Hän on draamakasvatuksen opintojen myötä saanut lisää sensitiivisyyttä esimerkiksi lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen sekä leikin havainnointiin. Teatterilähtöiset menetelmät lasten kanssa tehynä ovat avanneet jopa niille hiljaisillekin lapsille keinoja ilmaista itseään ja tämän myötä tuonut myös Eevalle mahdollisuuksia toimia opettajana eri tavalla. Käytöksen ja toiminnan tason muutoksessa tarvitaan usein uutta osaamista eli *kompetenssia*.

### ***Kompetenssi - Millä osa-alueella koen olevani hyvä? Mitkä ovat vahvuuksiani opettajana?***

Eeva tuo haastattelussaan esiin käytöksen ja toiminnan kautta myös kompetenssin tason kehittymisen. Hän esimerkiksi pyrkii hyödyntämään draamakasvatuksen opinnoissa tuotettuja, valmiiksi suunniteltuja prosessidraamoja, muokkaa niitä sopiviksi ryhmän tarpeiden mukaisesti ja pystyy myös itsevarmuudella muuttamaan suunnitelmiaan. Eeva tuo esiin, että kaikki tämä on ollut teatterilähtöisten menetelmien harjoittamisen ansiota. Hän tuo esiin myös sen, kuinka ei olisi voinut kuvitella pystyvänsä hallitsemaan isoa lapsiryhmää tai sitä, että myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voidaan jopa melko yksinkertaisin teatterilähtöisin menetelmin osallistaa ryhmän toimintaan. Näin ollen muutoksia on tullut myös Eevan *uskomuksiin* sekä *arvoihin*.

### ***Uskomukset, arvot - Mihin minä uskon tässä tilanteessa?***

Pohdinnoissaan Eeva toteaa, kuinka ei olisi esimerkiksi ilman draamakasvatuksen sivuaineopintoja uskonut pystyvänsä hallitsemaan suurta lapsiryhmää. Lisäksi Eevan opettajuuden arvomaailma kytkeytyy vahvasti lapsen leikin arvostamiseen ja se saikin vahvistusta teatterilähtöisistä menetelmistä: lasten leikkiin

heittäytyminen, herkkyys havainnoida yhteisiä kokemuksia ja leikin rikastaminen helpottuivat draamakasvatuksen myötä. Näin ollen arvojen tasolla Eeva sai vahvistusta ja uskomusten tasolla tapahtui muutosta, jotka puolestaan vaikuttivat selkeästi myös siihen, millainen opettaja Eeva tällä hetkellä on.

***Opettajaidentiteetti - Kuka minä olen (työssäni)?***

Arvojensa mukaisena opettajana toimiminen nousee Eevan pohdinnoissa hyvin tärkeään asemaan. Hän korostaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, lasten kokemusten arvostamista, kollegoiden tukea sekä omien vahvuuksien löytämistä. Eeva kuvaa opettajuuttaan alati kehittyvänä prosessina, jossa tällä hetkellä eräänä kantavana osana näyttää olevan draamakasvatus sekä teatterilähtöiset menetelmät. Hän kuvaa opettajan rooliaan ja sitä, kuinka se eroaa esimerkiksi äidin roolistaan. Eeva arvostaa rakentamaansa opettajuuden roolia ja tuntee sen omakseen. Eeva jopa selvittää, kuinka puhuu mielessään itselleen ennen työpäivää ja käy läpi, millainen “Ope-Eeva” on: kannustava, hymyilevä ja tarvittaessa voimakkaan lempeä. Työn mielekkyys vahvistaa Eevan opettajaidentiteettiä ja luo jatkuvuutta päiväkodin opettajan arkeen.

***Ydintehtävä, mission - Mikä minua inspiroi?***

Eeva reflektoi useaan otteeseen haastattelussaan varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyviin ilmiöihin kuten lasten hyvinvoinnin kannatteluun, yhteisiin, rikastaviin kokemuksiin, kollegoiden vahvuuksiin sekä toisaalta myös aiempaan ammattiinsa IT-alalla. Eeva puhuu itsensä sijaan useasti monikon ensimmäisessä muodossa “*me kohdataan ne tunteet*” ja nostaa näin opettajuuden päiväkodissa yleisemmälle, universaalille tasolle. Ydintehtävän tasolla opettaja reflektoikin sitä mistä hän inspiroituu, miten hänen opettajuutensa liittyy ympäröivään maailmaan. Eevan puheessa teatterilähtöiset menetelmät ovat tukeneet myös tätä ydintehtävän tason tunnistamista ja arvostamista. Hän ei koe olevansa yksin vastuussa pedagogisesta toiminnasta tai opettajuutensa rakentumisesta vaan se rakentuu yhdessä lasten sekä kollegoiden kanssa.

***Ydinominaisuudet, Core Qualities - Mitkä ovat minun ydinominaisuuteni?***

Loppujen lopuksi Korthagenin opettajuuden sipulimallin ytimessä on yksilön ydinominaisuudet. Nämä ovat sinällään muuttumattomia, mutta usein arjen keskellä

eli, ilman näitä tukevaa reflektiota, pimennossa. Sekä Tynjälä (2004) että Korthagen (2004) selvittävät, että tällaisen itsesäätelytiedon aktualisoinnin apuna tarvitaan jonkinlaisia välittäviä menetelmiä. Tynjälä mainitsee esimerkiksi oppimispäiväkirjan pitämisen sekä mentoroinnin, Korthagen puolestaan etsii tutkimuksessaan vastauksia opettajuuden ytimen aktualisointiin ja tuo esille erilaisia interventioita tämän mahdollistamiseen. Eevan pohdinnoissa ydinominaisuudet eivät siinänsä nouse esiin, mutta piirtyvät haastattelun myötä: Eevan tapa innostua, inspiroitua ja toisaalta reflektoida kaikkea pedagogista toimintaansa muodostuu hänen vahvuusikseen. Teatterilähtöiset menetelmät ovat Eevan opettajuuden ytimessä ja ne tukevat myös hänen ydinominaisuuksiensa esilletuloa: Konrad-Kurki innostaa lapsia tarkastelemaan maailmaa ja Opettaja(n) roolissa toimiva Eeva innostuu ja inspiroituu.

### 6.3 Tulosten yhteenvetoa

Teatterilähtöiset menetelmät osoittautuvat ensimmäisellä haastattelukierroksella, eli keväällä 2018 draamakasvatuksen sivuaineopintojen jälkeen, vaikuttaneen merkittävästi viiden haastateltavan käsitykseen omasta varhaiskasvatuksen opettajuudesta. Haastateltavien pohdinnoissa kuului juuri suoritettu syventävä harjoittelu päiväkodissa, jokaisen tuodessa esiin kokemuksiaan siitä, miten he hyödynsivät erilaisia draamakasvatuksen sivuaineessa opittuja menetelmiä päiväkodissa. Lisäksi haastateltavat toivat esiin erityisesti kehollisen tietoisuuden lisääntymisen ja kuvailivat tulleeensa avoimemmiksi sekä rennommiksi. Haastateltavat kertoivat ymmärtäneensä sen, mitä aito läsnäolo tarkoittaa: responsiivisuus lasten aloitteisiin ja kehollinen tietoisuus kulkivat käsi kädessä haastateltavien vastauksissa.

Draamakasvatuksen sivuaineen opiskelijaryhmä oli osoittautunut haastateltaville merkittäväksi opettajaksi: kokemuksellisuus, tunteiden aito kohtaaminen ja erilaiset särökokemukset olivat hellästi pakottaneet haastateltavat kohtaamaan keskenäisyytensä. Eräs haastateltavista koki, että oli oppinut sietämään epämu-kavuutta draamakasvatuksen sivuaineen myötä huomattavasti paremmin. Eräs haastateltavista kuvaili, kuinka ymmärsi opiskelijatovereidensa tunteita kohdattaessaan myös sen, miksi lapsi saattaa itkeä: meillä jokaisella on omat syymsiihen, miksi podemme pahaa oloa ja draamakasvatuksen sivuaine toi haastateltavalle syvällisempää ymmärrystä tästä. Varhaiskasvatuksen opettajuus tun-netyönä kuului haastateltavien diskursseissa useasti.

Kaiken kaikkiaan draamakasvatuksen katsottiin olevan varhaiskasvatuksen opet-tajuuden rakentumisessa hyvinkin keskeisessä asemassa. Haastateltavat kuvai-livat, kuinka heistä tuntuu, että muut opiskelijakollegat jäävät jostakin tärkeästä paitsi ja toivoivat, että draamakasvatuksen opintoja lisättäisiin yliopisto-opintojen osana. Haastateltavat ilmaisivat haluavansa hyödyntää teatterilähtöisiä menetel-miä tulevassa ammatissaan päivittäin.

Muutama haastateltava eteni Korthagenin opettajuuden muutosten tasolla pohti-maan opettajaidentiteetin muodostumisen tasolle asti. Särökokemukset draama-kasvatuksen opinnoissa olivat sysänneet heitä tarkastelemaan omia vahvuuksi-

aan ja heikkouksiaan niin opettajana kuin omana itsenäänkin. Tulevaisuuden ammatti varhaiskasvatuksen opettajana näyttäytyi tässä vaiheessa draamakasvatuksen näkökulmasta valoisalta ja positiiviselta sekä innostuneelta. Erityisesti opettajan rooli lasten leikissä oli saanut draamakasvatuksen opintojen myötä uusia ulottuvuuksia leikin havainnoinnista aina leikkijäksi ja leikin kannattelijaksi asti.

Toisella haastattelukierroksella kävi ilmi, että vain yksi neljästä haastateltavasta varhaiskasvatuksen opettajasta hyödynsi draamakasvatusta päivittäin työssään. Kaksi haastateltavaa kokivat työuransa alkupolun hyvinkin paineiseksi ja rikkonaiseksi, eivätkä välttämättä olleet pystyneet toteuttamaan opettajuuttaan tavalla, jolla he olisivat toivoneet. Nämä kaksi haastateltavaa kuitenkin pohtivat teatterilähtöisten menetelmien vaikuttavuutta ja tulivat lopputulokseen, joka jäi kuitenkin laajemmalle ilmiötasolle henkilökohtaisuuden sijaan. He kokivat hyötynensä ammatillisessa mielessä draamakasvatuksen opinnoista lisääntyneen avoimuuden sekä responsiivisuuden kautta. Lisäksi epämukavuuden sietäminen nousi toisen haastateltavan vastauksissa esiin.

Kolmas haastateltava ei ollut työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisena jälkeen. Hän oli kuitenkin työskennellyt lasten parissa ja sijaistanut alakoulussa. Tämän haastateltavan vastauksissa pohdittiin vakavan leikillisyyden käsitettä ja reflektoinnin merkitystä opettajuudessa. Näihin haastateltava koki saaneensa tukea draamakasvatuksen opinnoista, mutta esimerkiksi reflektoinnin loppuunsaattaminen, eli oman toiminnan muuttaminen, ei välttämättä ollut onnistunut haluamallaan tavalla. Alakoulun sijaisuudet osoittautuivat haastateltavan mielestä liian rikkonaiseksi, jotta draamakasvatusta olisi voinut toteuttaa.

Aika, resurssit ja tilojen puute nousivat muutenkin näiden kolmen haastateltavan vastauksissa esiin. Noviisiopettajien vastoinkäymisiin kuuluu Korthagenin (2004, 2014) mukaan eritoten ympäristön ja käytöksen tason haasteet. Ryhmänhallinnan vaikeudet ja resurssien puute korostuivat myös haastateltavien vastauksissa pohdittaessa draamakasvatuksen hyödyntämistä päiväkodin arjessa.

Erilaisen työuran alun toi esiin neljäs haastateltava, Eeva, jonka vastauksista kävi ilmi selkeästi teatterilähtöisten menetelmien ammatillinen, mutta myös henkilökohtainen hyöty. Eevan varhaiskasvatuksen opettajuuden muutos oli selkeä aina ympäristön haasteiden ylittämistä, oman kompetenssin lisääntymiseen, arvojen vahvistumiseen, sekä opettajaidentiteetin vahvistumiseen saakka. Teatterilähtöiset menetelmät näyttäytyivät Eevan vastauksissa jokaisella Korthagenin (2004) sipulimallin tasoilla. Voidaankin todeta, että Eevan ydinominaisuuksien aktualisoinnissa teatterilähtöiset menetelmät näyttäytyivät välittävänä tekijänä. Tähän vaikuttivat Eevan mukaan muun muassa yhteistyökykyiset kollegat sekä oma innostuneisuus. Eeva kykeni refleктоimaan opettajuuttaan teatterilähtöisten menetelmien kautta kenties juuri siksi, että hän hyödyntää niitä varhaiskasvatuksen opettajuudessaan päivittäin.

## 7 Luotettavuuden tarkastelua

Refleksiivisyys pro gradu -tutkielmassani merkitsee sitä, että ymmärrän roolini tutkijana; olen osa tutkimaani sosiaalista maailmaa ja ne prosessit, joita tiedon tuottamiseen liittyy, ovat kontekstisidonnaisia, aikaan sidottuja sekä kielellisesti välittyneitä. Lisäksi refleksiivinen tutkimus tapahtuu samanaikaisesti aineiston tuottamisen ja analysoinnin kanssa ja se keskittyy siihen, miten tietoa on tuotettu, järjestetty ja analysoitu. (Aaltonen & Högbacka, 2005, s. 12.) Pro gradu -tutkielmassani refleksiivisyys näkyi muun muassa siten, että toin esiin oman taustani suhteessa tutkimaani aiheeseen. Olen itse suorittanut tuon saman draamakasvatuksen sivuaineen kuin viisi haastateltavaani ja se varmasti vaikuttaa myös teemahaastatteluiden dialogisuuteen. Lisäksi minun tulisi tuoda riittävän läpinäkyvästi esiin tiedon eli aineiston tuottamisen tavat, tässä tapauksessa puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden kulkua, sitä, miten päädyin kysymysrunkooni, kuvata aineiston analyysin prosessissa sitä systematiikkaa, jolla pyrin saamaan aineistoon järjestystä sekä loppujen lopuksi tulkintaa.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimusprosessin kulkua, pohtimaan metodisia ratkaisujani ja tuomaan ne lukijalle esiin sekä refleктоimaan tutkielmassa käytettyjä menettelytapoja ja niiden asianmukaisuutta. Tällä tavoin lukija pystyy toimittavasti näkemään, miten tutkielman johtopäätöksiin on päädytty ja arvioimaan näin ollen tutkielman luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s.191.)

Puhuttaessa laadullisen tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista, korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuus; systemaattisen analyysin vaiheet eli kaikki valinnat, rajaukset ja analyysin eteneminen tulee perustella ja avata lukijalle mahdollisimman tarkkaan. Lisäksi lukijalle tulee selvittää mistä koko aineisto koostuu ja kuvata ne aineiston osat, joista päähavainnot ja näistä johdetut tulokset rakentuvat. Toisaalta tulee pohtia myös analyysin vahvuuksien lisäksi rehellisesti sen rajoituksia. (Ruusuvuori ym. 2010, s. 28.) Tässä tutkielmassa analyysin vaiheet pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan: pro gradu -tutkielman prosessi oli verrattain pitkä ja sen kaikki vaiheet on pyritty tuomaan systemaattisesti lukijalle esiin. Myös esimerkiksi haastateltavien valinta

sekä toisaalta tutkimustulosten tulkinnan rajausten valinnat on myös tuotu esiin ja perusteltu mahdollisimman tarkkaan. Analyysia määritteli tutkielman teoriataustan eli varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuden lisäksi Korthagenin opettajuuden muutosten tasojen malli. Maaranen ja hänen tutkimusryhmänsä on vuonna 2019 hyödyntänyt samaista sipulimallia tutkimuksessaan, mutta muuten suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa sitä ei ole käytetty. Tämä tuo osaltaan tähän tutkielmaan tutkimuksellisesti arvokkaan näkökulman, mutta toisaalta saattaa myös heikentää sen validiteettia.

Validiteettia arvioitessa tulee tutkimuksessa tuoda esiin pohdinnat siitä, onko ke-  
rättyjen aineistojen ja niistä tehdyt tulkinnat käypiä eli olenko perustellut aineistoni  
valinnan ja analyysin? Pelkästään tutkittavien laatimien esitehtävien pohjalta  
tehty analyysi olisi voinut jäädä pinnallisemmaksi sekä tuottaa epäluotettavia  
yleistyksiä heidän käsityksistään. Toisaalta minun tulee pohtia, olenko pystynyt  
vastaamaan analyysin pohjalta tutkimusongelmaani ja -kysymyksiini luotetta-  
vasti? Korthagenin opettajuuden muutosten mallin tasolla pyrin tuomaan selke-  
ämmin vastauksia tutkimuskysymyksiini sekä samalla näyttämään opettajuuden  
kerroksellisuuden haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia: teatterilähtöisten mene-  
telmien vastaus näihin haasteisiin pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti  
tämän sipulimallin avulla.

Luotettavuutta voi tuoda esiin analyysin visualisoinnein, analyttisten kriteereiden  
avaamisella ja peilata omia tulkintoja aiempiin tutkimuksiin sekä teoreettisiin nä-  
kökulmiin. (Ruusuvuori ym. 2010, s. 29). Tähän olen pyrkinyt luodessani Kortha-  
genin sipulimallista visualisointeja sekä peilaten haastattelujen tulkintoja teo-  
riataustaan; sensitiivisyyteen, responsiivisuuteen, reflektiotaitoihin ja kokonais-  
valtaisuuteen. Tutkijana minulla on onnekas asema ollessani mukana tutkimus-  
ryhmässä: voin lisätä tutkielmani luotettavuutta keskustelemalla muiden tutkijoi-  
den kanssa tutkielmani analyysin kulusta sekä tuloksista.



## 8 Pohdintaa

Tavoitteena tässä pro gradu -tutkielmassa on ollut tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisesta teatterilähtöisin menetelmin. Erityisesti tämän tutkielman toivotaan tavoittavan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ja varhaiskasvatuksen opettajat, jotka harkitsevat draamakasvatuksen opintoihin sukeltamista. Lisäksi tavoitteena on ollut tuottaa uutta tietoa KEHU -hankkeeseen. Tutkielma on pyrkinyt esittämään teatterilähtöisten menetelmien erityislaatuisuuden, kokemuksellisuuden ja sen, mitä niiden harjoittelemisella on tarjota nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajuudelle ja sen rakentumiselle.

Tutkielmassa todetaan, että teatterilähtöisten menetelmien harjoittelu varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa rakentaa opettajuutta kehoitietoisempaan, sensitiivisempään sekä responsiivisempaan suuntaan. Lisäksi tutkielmassa kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden kyky heittäytyä sekä sietää keskenkäisyyttä kehittyivät. Omaan toimintaan kohdistuva tavoitteiden asettelu sekä näiden toteutumisen reflektointi muodostuivat osaksi opettajuutta käytännöllisellä tavalla.

Toisaalta työelämässä toimimisen jälkeen monetkaan näistä edellämainituista eivät näkyneet enää tutkielmassa haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien arjessa. Korthagenin opettajuuden muutosten tasoilla liikuttiin ympäristön sekä käytöksen tasolla eivätkä teatterilähtöiset menetelmät näyttäytyneet haastateltavien puheessa muuta kuin yleisemmällä ilmiötasolla. Poikkeuksena oli eräs haastateltava, joka myönsi hyödyntävänsä draamakasvatusta opettajuudessaan päivittäin. Tämä kuului myös hänen haastattelussaan sekä pohdinnoissaan opettajuutensa rakentumisesta.

Kenties jatkotutkimusaiheeksi voisi nousta myös pohdinnat siitä, miten opinnoissa hyvin tärkeiksi sekä merkityksellisiksi muodostuneet kokemukset eivät häviäisi heti työelämään siirryttäessä; millä tavoin uraansa aloittavia sekä opettajuutensa rakentavia varhaiskasvatuksen opettajia voisi tukea ja rohkaista hyödyntämään draamakasvatusta arjessaan heti ensimmäisistä päivistä lähtien?

Haastatteluissa nousi esiin päiväkodin arjen rikkonaisuus ja hektisyys sekä resurssien vähyys. Näihin rakenteellisiin seikkoihin ei yksi opettaja pysty kenties vaikuttamaan, vaan ilmiö nousee jopa yhteiskunnalliselle tasolle.

Jatkotutkimusaiheita pohtiessa tulee ottaa huomioon teatterilähtöisten menetelmien sosiokonstruktivistinen sekä kokonaisvaltainen piirre; mikäli jatkossa haluttaisiin tutkia opettajuuden rakentumista teatterilähtöisten menetelmien avulla, olisi kenties aiheellista jalkautua päiväkotien arkeen ja hyödyntää tutkivan opettajuuden lähestymistapaa. Opettajuutta tarkastellaan sisältäpäin ohjautuvaksi ja sitä rakennetaan oman toiminnan kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Pyrkimyksenä tässä lähestymistavassa on luoda kriittistä tarkastelua, analyysia, kyseenalaistamista ja uutta tietoa omaa ajattelua käyttäen. Päätöksenteko käytännön opetus- ja oppimistilanteissa perustuu näkemykseen *mitä tiedän* ja *miksi tiedän*, *mitä tulisi tietää* ja *mitä toiset haluavat minun tietävän* - näkemyksien sijaan. Opettajia rohkaistaan tulemaan oman työnsä ja ammatillisuutensa tutkijoiksi ja kehittäjiksi. Käytännön työhön kohdistuvan tutkimuksen avulla opettajia tuetaan ymmärtämään opettamisen ja kasvattamisen, oppimisen ja kasvamisen laatua. Näin ollen tutkimus nähdäänkin luonnollisena osana opettajuuden ammatillisuutta. (Niikko, 2010, s. 232.)

Interventiona voitaisiin hyödyntää toimintatutkimuksellista tutkivan opettajuuden otetta tai narratiivisuutta. Draamakasvatusta opettajuudessaan hyödyntäviä varhaiskasvatuksen opettajia työssään seurattaisiin ja havainnoitaisiin tai haastateltaisiin heitä teatterilähtöisten menetelmien käytöstä. KEHU-hankkeen muissa tutkimuksissa (mm. Rätty, 2019; Pyykkö, 2020) hyödynnetään videoanalyysiä, ja tästä voisi olla hyötyä myös tämän pro gradu -tutkielman jatkotutkimuksissa, havainnoinnin apuvalineena.

Korthagen (2004) tuo esiin tutkimuksessaan työpajatyöskentelyn hyödyntämisen opettajuuden tasojen tarkastelussa. Tämä voisi sopia mainiosti myös yhdistettynä teatterilähtöisten menetelmien harjoitteluun ja näiden hyödyn ymmärtämiseen käytännönläheisessä interventiossa. Toisaalta haasteeksi nousee se, kuinka motivoida varhaiskasvatuksen ammattilaiset pohtimaan opettajuuttaan te-

atterilähtöisten menetelmien kautta. Päiväkodin hektinen arki sekä työn rikko-  
naisuus saattavat heikentää mahdollisuuksia tarkastella uusia tapoja rakentaa  
opettajuutta.

Teatterilähtöisten menetelmät osana opettajuutta voivat vastata tulevaisuuden  
varhaiskasvatuksen vaatimukseen: tarvitsemme yhä sensitiivisempiä ja responsii-  
visempia varhaiskasvatuksen opettajia, jotka kykenevät tukemaan jokaisen lap-  
sen tarvetta ilmaisuun. Varhaiskasvatuksen opettajuuden kokonaisvaltaisuus  
kristallisoituu teatterilähtöisten menetelmien avulla. Olemme opettajan roolissa,  
kokonaisvaltaisesti ihmisinä.

## Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirissä tutkimuksessa*. Tampere University Press Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 9-31. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/99323>
- Alila, K., Eskelinen, M. Estola, E. Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. ja Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (12). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.
- Arvaja, M. & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. (s. 59 – 72). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Brinkmann, s. (2018). The Interview. Teoksessa *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 577 – 599). (5th ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. ISBN 978-951-44-9397-3
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. Julkaisussa *Performance Improvement Quarterly* 26(2) (s. 43-71). DOI: 10.1002/piq.21143
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 185 - 206). Juva: PS Kustannus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (s. 26 - 44). PS Kustannus: Juva.
- Eteläpeltonen, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. (s. 26 - 49). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework. Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. Julkaisussa *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. doi:10.3102/0002831211434596

- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hyvärinen, M (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11- 45). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten ryhmissä - hoitoa, kasvatus vai opetusta?. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 30 - 52). Tampere: Vastapaino.
- Jackson, A & Mazzei, L. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. [doi: 10.1177/1077800412471510](https://doi.org/10.1177/1077800412471510)
- Jolanki, O & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 331 – 344). Tampere: Vastapaino.
- Juvola, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 398 - 410). Tampere: Vastapaino.
- Kaasinen, M. & Toivanen, T. (2013). Comparing body awareness between actors and drama teachers. *C-crcs Cognitive - Counselling Research & Conference Services* (eISSN: 2301-2358).
- Kaasinen, M. & Toivanen, T. (2016). Developing Drama Teachers' Body Awareness and Holistic Interactions Using Theatre Based Methods. Julkaisussa *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. eISSN: 2357-1330. (s. 123-131). <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.13>
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253. [doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411](https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411)
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Opettajankoulutuslaitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Unica: Helsinki. Väitöskirja. ISBN:978-951-51-1833-2
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis’ onnellisia!”. Teoksessa A. Toom & M. Rautiainen (toim.). *Oppiminen, kasvatus ja osallisuus*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallituksen tilannekatsaus, toukokuu 2016. *Raportit ja selvitykset* (6). ISBN 978-952-13-6306-1

Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. Julkaisussa *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2), 210–223. doi: 10.1080/13502930802141634

Karila, K. & Kinosh, J. (2012). Acting as a Professional in Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.). *Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession*. (s. 55 - 70). DOI 10.1007/978-94-007-2718-2

Kaukonen, K., Toivanen T. & Ruismäki, H. (2009). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.010

*Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämisohjelma*. (2019). KEHU – Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <https://www.kehuprogram.fi/tietoa>

Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) (2005). *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Julkaisussa L. Orland-Barak & C. J. Craig (toim.). *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A), 73–89. Bingley, UK: Emerald.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Julkaisussa *Teaching and Teacher Education* (20), 77- 97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Julkaisussa *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1). (s. 47-71). doi: 10.1080/1354060042000337093

Kupila, K. (2007). *Minäkö asiantuntija?. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research, 238. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Laevers, F. (2015). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education. Julkaisussa *Center for Experiential Education*. Belgia: University of Leuven.

Lecoq, J. (1997). *The Moving Body. Le Corps Poétique. Teaching Creative Theatre*. USA, Canada: Routledge.

Lehtonen, A., Kaasinen M., Karjalainen-Väkevä, M. & Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 558–566. doi: [10.1016/j.sbspro.2016.02.046](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046)

Lerkkanen M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon. Alkuportaattutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. Julkaisussa Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2011 (3). *Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaarin 2010 kooste*. Helsinki. ISBN 978-952-00-3128-2

Lobman, C. L. (2005). "Yes And": The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. Julkaisussa *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 305–319. doi: [10.1080/10901020500371353](https://doi.org/10.1080/10901020500371353)

Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 455–470. doi: [10.1016/j.ecresq.2006.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.004)

Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory –menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 295 – 311). Tampere: Vastapaino.

Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs and values. Julkaisussa *European Journal of Teacher Education*, 42(2). doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317

Manen, van, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. Julkaisussa *Peking University Education Review* (1). Luettu 23.2.2020 2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf

Manen, van, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. Julkaisussa *Teaching Curriculum Inquiry*, 4 (2). (s. 135 - 170).

Niikko, A. (2010). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 230 - 246). PS Kustannus: Juva.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro Oy.

O'Neill, C. (2014). Introduction. Teoksessa C. O'Neill (toim.). *Dorothy Heathcote On Education and Drama* (s. 37 - 41). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/978131575216>

*Opiskelijan ohjeet*. (2019). Helsingin yliopisto. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <https://guide.student.helsinki.fi/fi>

- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 667 – 690). (5th ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 53. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Unica.
- Pyykkö, A. (2020). *Luokanhallinta draamatunnilla — observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisen design-tutkimuksen keinoin*. [Väitöstutkimus valmistumassa]. Helsingin yliopisto.
- Ranta, J & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413 - 426). Tampere: Vastapaino.
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practice* (s. 15 – 33). London & Thousand Oaks: Sage.
- Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2004). *Developing Teacher Sensitivity to Individual Learning Difficulties*. Educational Psychology, 24 (4), 466 – 486. doi: 10.1080/0144341042000228852
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. (s.106 - 122). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 46 - 83). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 356 - 362). Tampere: Vastapaino
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Räty, C. (2019). *Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (s. 189 - 199). PS Kustannus: Juva.



Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. julkaisu 164, 166–190. Tampere: University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/99323>

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Sawyer, K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. Teoksessa K. Sawyer (toim.). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. (s. 1-24). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Tokyo, Mexico City: Cambridge University Press.

Seale, C. (2004). Quality in Qualitative Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practice* (s. 379 – 389). London & Thousand Oaks: Sage.

Sheridan, S.M., Edwards, C., Marvin, C. A., Knoche, L. A. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. Julkaisussa *Early Education And Development*, 20(3), 377–401. doi: [10.1080/10409280802582795](https://doi.org/10.1080/10409280802582795)

Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 53. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. ISBN 978-951-51-5555-9

Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillisuuden kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektoinnin avulla*. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 351. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia. ISBN 978-952-10-9526-9

Toivanen, T., Haukilahti, Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. Julkaisussa *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. (s.1168-1179). 2301-2218.

Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama Education and Improvisation as a Resource of Teacher Student's Creativity. Julkaisussa *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 60–69. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.010

Toivanen, T., Pyykkö, A. & Ruismäki, H. (2011). Challenge of the empty space. Group factors as a part of drama education. Julkaisussa *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 402–411. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.25.

Toivanen, T., Rantala, H. & Ruismäki, H. (2008). Young primary school teachers as drama educators - possibilities and challenges. Julkaisussa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.). *Arts Contact Points between Cultures. 1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference. Post-Conference Book* (s. 129 - 140). Helsinki: Yliopistopaino. ISBN 978-952-10-5765-6

- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa. Opetusmenetelmä vai taideaine?. Julkaisussa *Kasvatus* (2).
- Toivanen, T. (2002). *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. Julkaisussa *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 35(2) (s. 174 - 190). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Varhaiskasvatustutkimuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa*. Opetushallitus. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (2020). *Varhaiskasvatuspäivää vietetään tänä vuonna teemalla - Lapsella on oikeus ilmaisuun*. Uutinen. Luettu 23.2.2020. Saatavilla: <https://www.vol.fi/uutiset/varhaiskasvatuspäivää-vietetään-tänä-vuonna-teemalla-lapsella-on-oikeus-ilmaisuun/>
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Luettu 20.11.2019 [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)

## Liitteet

LIITE 1 Draamakasvatuksen sivuaineopintojen tavoitteet ja toteutus Tapio Toiva-  
sen mukaan, haettu Helsingin yliopiston Moodle-alustalta 23.2.2020

### Draamakasvatuksen (25op) oppimistehtävät lukuvuonna 2017 -2018

#### Oppimispäiväkirja:

Eri kurssien alla olevien tehtävien lisäksi, jokaisen tulee pitää lukuvuoden aikana henkilökohtaista (vapaamuotoista) oppimispäiväkirjaa, joka voi olla perinteinen tai sähköinen. Oppimispäiväkirjaan kirjataan muistiin opetuskertojen harjoituksia (Kaikista ei jaeta valmiita kirjallisia tai sähköisiä materiaaleja), didaktisia huomioita sekä henkilökohtaisia kokemuksia matkan varrelta. Opetuskertojen loppuun pyritään välillä varaamaan 5 -10 minuuttia oppimispäiväkirjan kirjoittamista varten. Oppimispäiväkirjat tullaan keräämään (arvioitavaksi) ainakin kahteen otteeseen lukuvuoden aikana.

#### I Draamakasvatuksen perusteet 3op (1. periodi)

*Tavoitteena on luoda draamakasvatuksen peruskäsitteiden, historian ja teorian osaamista sekä opettaa dramaturgista ajattelua.*

Ennakkotehtävänä kurssille tulee lukea Hannu Heikkisen (2005) kirjasta Draamakasvatus - opetusta, tutkimista, taidetta sivut 19 - 43, jossa käydään läpi draamakasvatukset perusteita sekä Kasvatus 2/12 -artikkeli (Toivanen). Toisena ennakkoon luettavana materiaalina ovat monisteet Jouko Aaltosen (2002) *Käsikirjoittajan työkalut* sekä Junkkaala, Heini - Rasila, Satu (2010) *Ohjeita näytelmän lukemiseen* (löytyvät kansioista "Luettavia materiaaleja").

Jakso sisältää kirjallisen dramaturgisen tehtävän, jossa dramatisoidaan kohtaus valitusta tekstistä ja tentin.

#### II Osallistava draama 7op (1. ja 2. periodi)

##### 1) Lämpöpari -tehtävä (toim. ja kirj.)

*Tavoitteena on harjoitella yksittäisten harjoitusten suunnittelemista että vetämistä käytännössä. Opetustuokioid suunnitellaan ja toteutetaan kunkin draamakasvatuksen kokoontumiskerran aamuksi ja ruokatunnin jälkeisen toiminnan aluksi. Ne ovat kestoaltaan 5 - 15 minuuttia. Tehtävässä harjoitellaan motivoimista/merkityksen antamista ja napakkaa ohjeistamista, josta myös annetaan palautetta!*

Sovellus tehdään yksin. Kukin vetää oman tuokionsa sovittuna ajankohtana. Suunniteltavien harjoitusten tavoitteena on **positiivisen työskentelyilmapiirin luominen, fyysinen lämmittäminen**, (energiatason nostaminen) ja **työskentelyyn virittäytyminen**.

Deadline: Hyväksytty suoritus edellyttää kirjallisen suunnitelman palauttamista 13.12.2017 mennessä.

## 2) Prosessidraama (toim. & kirj.)

*Tavoitteena on harjoitella draamatyötapojen ja dramaturgisten elementtien käyttöä tarinallisen draamaprosessin (prosessidraaman) suunnittelussa ja toteuttamisessa.*

Kurssin aikana suunnitellaan ja toteutetaan opetuksen yhteydessä ryhmissä tai pareissa luotuja prosessidraamoja. Kukin valmistelee myös johonkin opetettavaan sisältöön (oppiaine) liittyvän opettaja roolissa demon, jonka vetää koko ryhmälle. Kaikki harjoitustyöt kootaan ja tallennetaan moodleen yhteisvastuullisesti.

Kurssin lopputyönä tehtävä henkilökohtainen prosessidraama käsikirjoitetaan (pretext) yksin. Kukin i valitsee kohderyhmän ja teeman, josta tekee prosessidraamasovelluksen. Prosessidraamalla tarkoitetaan toiminnallista työskentelyä, jolla on tarinallinen muoto (perinteinen dramaturgia) tai josta muodostuu yhtenäinen kokonaisuus (eoppinen dramaturgia). Toteutuksessa tulee olla vähintään kolme erilaista draamatyötappaa, jotka on järjestetty tukemaan kokonaisuuden dramaturgista rakennetta (tapahtumia, jännitteitä, käänteitä, ristiriitoja, henkilöhahmojen tarkastelua jne.). Kokonaisuuden minimikesto on 45 min.

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää myös kukin reflektoi toisen tekemän käsikirjoituksen ja lopullisen reflektoidun ja korjatun draamakäsikirjoituksen palauttamista moodleen.

Arvioinnissa huomioidaan sekä kirjallinen suunnitelma ja reflektointi.

Deadline: Kommentoitu käsikirjoitus tallennetaan moodleen viimeistään 13.12.2017.

## 3) Draamakirjallisuus ja artikkelit

*Tavoitteena on syventää edelleen draamakasvatuksen toimintamuotojen, peruskäsitteiden ja teorian osaamista.*

Pareittain tehtävän (26.9 erikseen sovittavan) kirja- tai artikkelireferaatin tarkoituksena on tarkastella ko. draamakirjaa aloittelevan draamaopettajan näkökulmasta.

- Mitä erityistä (tietoa) ko. kirja tarjoaa aloittelevalle draamaopettajalle?
- Mikä on luetun kappaleen/artikkelin pääpointti?

Tehtävien hyväksytty suoritus edellyttää sovitun laajuisen referaatin kirjoittamista ja tallentamista Moodleen. Referaatin tulee antaa kuva luvun/artikkelin sisällöstä, palauttamista ja osallistumista syksyn työskentelykerralla käytävään keskusteluun?

Arvioinnissa huomioidaan sekä referaatti että esittely.

Deadline: Kirjallisuusesittely ja tehtävän palautus (16.10.) työskentelykerralla. Artikkelit käsitellään sovitusti.

## III Esittävä teatteri 7 op (2. ja 3. periodi):

### 1) Mimiikka pari/ryhmätehtävä (toim. ja kirj.)

*Tavoitteena on harjoittaa ja harjoitella kehotietoisuuden, kehollisen (fyysisen) ilmaisun eri elementtien opettamista sekä opetuksen suunnittelussa että omassa toiminnassa/ilmaisuissa.*

Tehtävässä suunnitellaan ja toteutetaan jaetun materiaalin pohjalta mimiikkasovellus, jossa on; harjoitusosa (myös tarinallinen vaihtoehto; opetustuokion suunnitellaan myös tarinalliseen muotoon toteutettavaksi pienten kanssa), pari- tai ryhmätyöskentelyvaihe (opitun soveltaminen ilman yleisöä) sekä soveltava osa (opetin näyttäminen pareittain tai ryhmissä). Kukin pari vetää oman tuokion sovittuna aiheesta sovittuna ajankohtana.

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää myös kirjallisen suunnitelman palauttamista.

Deadline: Toteutus syksyllä II periodissa 2017 ja kirjallinen osuus tallennetaan moodleen tammikuun loppuun 2018 mennessä.

## **2) Oma näytelmä (toim. ja kirj.)**

*Tavoitteena on harjoitella näyttelemisen, ohjaamisen ja dramaturgisten peruselementtien käyttöä esitysprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa.*

Ryhmittäin (n. 5 henk.) tehtävän ja toteutettavan näytelmän valmistus- ja esitysprosessin (devising tai valmiskäsikirjoitus, omatoiminen ideointi, käsikirjoittaminen, harjoittelu ja esittäminen) toteuttaminen. Ryhmä valitsee itse kohde-ryhmän ja näytelmän teeman. Esitykseen liittyy myös osuus, jossa hyödynnetään soveltavan teatterin keinoja. Soveltava teatteri tarkoittaa näytelmän muotoa, jossa on näytelmällisen kokonaisuuden sisällä tai sen jälkeen käytössä yleisöä aktivoiva osallistava osuus. Minikesto on näytelmälle n.10 minuuttia ja koko toteutukselle n. 30 - 45min.

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää ryhmän yhdessä tuottaman näytelmäkäsikirjoituksen palauttamista ja prosessin reflektointia. Tapio käy mahdollisuuksien mukaan ainakin yhdessä harjoituksessa sekä katsomassa itse esityksen. (Jos ei onnistu, niin esitys videoidaan palautetta varten).

Arvioinnissa huomioidaan sekä kirjallinen osuus, toteutus sekä prosessin reflektointi.

Deadline: Huhtikuun loppu keväällä 2018.

## **3) Teatterikirjallisuus**

*Tavoitteena on syventää teatteriopetuksen peruskäsitteiden ja teorian osaamista.*

a) Jokainen lukee "Mä en olis ikinä uskonut ittestäni mitään sellaista" (PDF) Tapio Toivanen, 2002 luvut 3. ja 5., ja vastaa seuraaviin kysymyksiin kirjallisesti:

1: Mitä tarkoittaa määrän ja laadun estetiikka teatteri-ilmaisun opetuksessa? (luku 3)

2: Nimeä kolme oppilaiden kuvaamaa oppimisprosessiin liittyvää asiaa, jotka sinun tulevana opettaja/ohjaajana pitää huomioida opettaessasi teatteri-ilmaisua tai ohjatessasi näytelmää? (luku 5)

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää kysymysten vastausten palauttamista sovitusti tammikuussa 2018. Vastauksia käsitellään didaktiikan -kurssilla kevään ensimmäisellä kerralla.

b) Näyttelijän työhön liittyvä tehtävä. Sovitusta aineistosta tehtävän reflektion tarkoituksena on tarkasta ko. teatterikirjaa aloittelevan draamaopettaja-ohjaajan näkökulmasta.

Tavoitteena on syventää näyttelemisen peruskäsitteiden ja teorian osaamista.

- Mitä on näyttelemisen?

- Mitä uusia näkemyksiä sait osaamiseesi näytelmän ohjaajana?

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää kirjallisen referaatin palauttamista ja jollakin sovitulla kevään työskentelykerralla pidettyyn keskusteluun osallistumista. Arvioinnissa huomioidaan sekä referaatti että keskustelu.

#### **IV Soveltava teatteri 3 op (3. periodi)**

*Tavoitteena on tutustua teatterin yleisötyöhön sekä scenografisiin elementteihin, teatterin ammattiryhmiin ja niiden merkitykseen teatteriesityksen rakentumisessa.*

Keväällä koottavissa työryhmissä tehdään kirjallinen esittely omasta aihepiistä (ääni, valaistus, lavastus, puvustus, ohjaus tai näyttelijäntyö) sekä ideoidaan ja tehdään kirjallisia soveltavia tehtäviä niiden opettamiseen eri-ikäisille lapsille.

Kirjallinen tehtävä:

Työryhmissä käytetään eri lähteiden; kurssikirjat, internet ja tutustumiskäyntien (ammattilaisten tapaamiset Kansallisteatterissa OTR 4h) pohjalta laadittava kuvaus teatteri eri osa-alueista tarkoituksesta ja merkityksestä teatteri-esitykselle. Kukin ryhmän jäsen tekee vähintään yhden soveltavan tehtävän, joilla ko. aluetta voisi päiväkodissa tai koulussa käsitellä. Kukin työryhmä kokoaa oman kirjallisen tietopaketkinsa ja lähettää sen Tapiolle.

Deadline: viikon 9/2018 loppuun mennessä

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää kirjallisen työn palauttamista. Arvioinnissa huomioidaan sekä tietopaketti että soveltavien tehtävien realistisuus ja tavoitteellisuus.

#### **V Didaktiikka 5op (1. – 4. periodi)**

*Tavoitteena on harjoitella draama- ja teatteri opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia.*

Didaktiikan kurssin tuntimäärä on sisällytetty kokonaisoppimäärään ja didaktisia asioita käsitellään pitkin lukuvuotta kaikilla kursseilla!!

Erillisinä kirjallisena työnä tehdään valitusta draamakasvatuksen alueesta pareittain (tai yksin) jaksosuunnitelma ja tuntisuunnitelman (Voi toteuttaa käytännössä harjoittelussa?). Kukin pari valitsee itse kohderyhmän ja opetuksen sisältöalueen (draama tai teatteri), josta tekee neljän tunnin tai tuokion jaksosuunnitelman. Yh-

destä jaksosuunnitelman tunneista tehdään tarkempi tuntisuunnitelma, joka toteutetaan käytännössä ja arvioidaan. Tuokion minikesto on n. 20 min varhaiskasvatuksessa ja 45 min kouluikäisillä tai vanhemmilla.

Tehtävän hyväksytty suoritus edellyttää jakso- ja tuntisuunnitelman palauttamista ja toisen suunnitelman reflektointia.

Arvioinnissa huomioidaan sekä kirjalliset suunnitelmat (tavoitteiden ja sisältöjen realistisuus suhteessa käytettävään aikaan, oppijoiden ikään sekä osaamiseen suhteutettuna, rakenteen loogisuus ja johdonmukaisuus, esityksen selkeys eli luettavuus) ja toisten suunnitelman reflektointi edellä mainittujen asioiden suhteen.

Deadline: Toteutus ja kirjallisen tehtävän palautus viimeistään huhtikuun loppuun mennessä keväällä 2018

Didaktiikan -kurssilla luetaan ja käsitellään myös lyhyitä artikkeleita, jotka liittyvät draaman opettamiseen ja ryhmäilmiöihin. Niiden kirjallinen osuus on henkilökohtaiset muistiinpanot, joita käsitellään eri toimintamuodoin.

LIITE 2 Ote KEHU-hankkeen sivustolta. Luettu 23.2.2020 <https://www.kehuprogram.fi/tietoa>

### **Opettajan kokonaisvaltaisten vuorovaikutustaitojen kehittämisohjelma**

Pilottihankkeen tavoitteena on kehittää ja tutkia opettajien peruskoulutukseen, perehdyttämisvaiheeseen ja täydennyskoulutukseen soveltuvaa koulutuskokonaisuuksia, jonka tavoitteena on tukea opettajien ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Koulutus sisältää ammatillisten vuorovaikutustaitojen harjoittelua teatterilähtöisiä, toiminnallisia ja kokemuksellisia menetelmiä käyttäen. Eri-tyistä huomiota kiinnitetään seuraaviin opettajan työn keskeisiin vuorovaikutustilanteisiin:

- 1. Luokkahuonevuorovaikutus
- 2. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen
- 3. Kodin ja koulun yhteistyö
- 4. Digitaalinen vuorovaikutus
- 5. Kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisten lasten ja heidän perheiden kohtaaminen.
- 

Koulutuspilotointi, tulosten analysointi sekä koulutuskokonaisuuden jatkokehittäminen toteutetaan vuosina 2017 - 2019. Hankkeen tueksi luodaan digitaalinen toimintaympäristö.

Lisätiedot: Dosentti Tapio Toivanen, Helsingin yliopisto, [tapio.toivanen \(at\) helsinki.fi](mailto:tapio.toivanen@helsinki.fi)



LIITE 3 Haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien tavoitteet ennen draamakasvatusta sekä ensimmäisen haastattelukierroksen teemahaastattelurungot, Eeva, Siru, Veikko, Olli, Sofia

Pro gradu –tutkielma, ohjaaja: Tapio Toivanen  
Vilma Berggren  
Eeva tavoitteet ja haastattelurunko

### **Tutkimuskysymykset ja haastattelurunko, Eeva**

#### **1. Miten teatterilähtöiset menetelmät voivat auttaa lastentarhanopettajaopiskelijoita ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. mitkä fiilikset draamakasvatuksen sivuaineen päättyessä?
- b. Ito:n ammatissa tarvittavat vuorovaikutustaidot, mitä nämä ovat mielestäsi?
- c. mitkä draamakasvatuksen sivuaineen kurssilla käytetyt teatterilähtöiset menetelmät opettivat sinua parhaiten vuorovaikutustaidoistasi? Miten?
- d. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut kykyysi ”astua epämuu-  
vuusalueelle”?
- e. mitä draamakasvatuksen sivuaine on tuonut lisää Ito-koulutukseesi?
- f. mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta draamakasvatuksen sivuaineen kurssin jälkeen? Minkälainen kehollinen vuorovaikutus sinulla mielestäsi on?

#### **2. Miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat sensitiivisen ja responsiivisen opettajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut siihen, mitä ajattelet lasten leikistä ja aikuisen osallistumisesta siihen? Mitä ajattelet aikuisen lasten leikkiin osallistumisesta?
- b. miten teatterilähtöiset menetelmät voivat tukea Ito:ta päiväkodin arjessa? (esimerkkejä syventävästä harjoittelusta?)
- c. mitä ajattelet teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta Ito-koulutuksessa?
- d. miten käsityksesi lasten kohtaamisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on muuttunut draamakasvatuksen kurssin jälkeen?
- e. millainen sinun mielestäsi on sensitiivinen lastentarhanopettaja?
- f. mitä responsiivisuus lastentarhanopettajan ammatissa sinun mielestäsi merkitsee?
- g. onko draamakasvatuksen kurssi lisännyt sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta sinussa ammatillisesti? Jos, niin miten?
- h. miten teatterilähtöiset menetelmät ja niiden harjoittelu mielestäsi voivat tukea tulevaisuuden lastentarhanopettajuutta?

## Eevan tavoitteet draamakasvatuksen sivuaineen kurssille ja lisäkysymykset

### Draaman sivuaineen alkuperäiset tavoitteeni ennen kurssia:

1. Mitkä ovat ammatilliset tavoitteeni ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Leikissä toteutuu parhaiten lasten osallisuus. Lasten ajattelua ja sen laajentumista voi seurata parhaiten mielikuvitusleikkien yhteydessä. Nämä ovat lähellä sydäntäni, joten valitsin draaman sivuaineen, jotta osaan paremmin tukea lapsia leikissä.

Tavoitteeni näin ollen:

- oppia käyttämään draaman keinoja ja välineitä lasten leikkien rikastuttajana
- oppia tukemaan leikillistä oppimista
- soveltaa oppimiani työmenetelmiä uusillekin alueille esim. koodauksen oppimiseen
- oppia kuinka draamaa voi hyödyntää oman työporukan ryhmäytämiseen

Toiveeni liittyen tavoitteisiin:

Toivon oppivani kurssilta taitoja lasten leikin ohjaamiseen, rikastuttamiseen ja tukemiseen erilaisin menetelmin ja välinein. Uskon, että näillä saisin tukea toeuttaa leikillistä oppimista lapsille.

Tulevana LTO:na näen improssa ja elävässä kerronnassa mahdollisuuden päivähoitoon lukuisissa tilanteissa siirtymätilanteiden värittäjänä.

- *miten tavoite lasten leikkien rikastuttamisesta draaman keinoin toteutui käytännössä, syventävässä harjoittelussa?*
- *mitä taitoja tai menetelmiä draamakasvatuksen sivuaine toi suhteessa lasten leikin ohjaamiseen ja tukemiseen?*
- *mitä ajattelet improvisaation harjoittelemisesta nyt kurssin jälkeen? Miten se voisi tukea lastentarhanopettajaa?*

2. Mitkä ovat henkilökohtaiset tavoitteet ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Tavoitteet:

- heittäytyä rohkeasti mukaan kaikkeen tekemiseen vaikka se tuntuu välillä kiusalliselta kropassa tai pääkopassa =)
- esiintymisharjoitusta siinä mielessä että puhun toisinaan hiljaa, joten oman puheeni/puhetaitojeni vahvistamista, jotta yleisö kuulee mitä sanon ja osaan sanoa sanottavani selkeästi

Toiveeni:

- Nauraa paljon
- Tutustua moneen tyyppiin
- Oppia käyttämään monipuolisesti ilmeitä =)
- Oppia käyttämään monipuolisesti ääntä

- miten rohkeasti heittäytymisen tavoite toteutui kurssin myötä? Miten tämä tukee sinua lastentarhanopettajana?

### Prosessidraaman henkilökohtaisen analyysin myötä tavoitteeni:

Henkilökohtaisen kehitystehtävät ammatillisessa vuorovaikutuksessa:

Valitsin seuraavat kehittämisen kohteet tähän astisen kokemusteni perusteella. Rauhoita vuorovaikutuksessa oma puhe ja liike. Muista "ei ole kiire minnekään" mantra

Tavoite harjoitella monipuolista keholla viestintää osana toimintaa, jotta voisin korvata sanoja kehoviesteillä. Äärimmilleen ajatus, näyttämisestä ja niukoilla sanoilla ohjauksesta kiinnostaa suuresti. Naamioissa huomasin, että en keksi useita liikkumistyyliä, mutta muilta opin koko ajan lisää ja teatterissakin katson näyttelijöitä oppimisen näkökulmasta erilailla nykyään. Vastaavasti sporassa voi seurata miten juoppo tai teini käyttäytyy ja ottaa niistä vinkkejä. Oppia ikä kaikki. Kohti leikillistä opettajaa tavoitetta varten: pohdi asemointiasi ryhmässä. Miten pääsen toiminnassa vetäytymään havainnoimaan ja siihen että lapset voivat itse kannatella leikkiä eivätkä tarvitse minua siihen.

- miten harjoittelussa tavoite "vuorovaikutuksen rauhoittamisesta" toteutui?
- onko draamakasvatuksen sivuaine tukenut monipuolisesti keholla viestimistä? Jos, niin miten?
- miten tilallisesti itsensä asemointi näkyi ryhmän hallinnassa tai lasten leikissä (syventävässä harjoittelussa)?

Pro gradu –tutkielma, ohjaaja: Tapio Toivanen  
 Vilma Berggren  
 Siru tavoitteet ja haastattelurunko

### Tutkimuskysymykset ja haastattelurunko, Siru

#### 1. Miten teatterilähtöiset menetelmät voivat auttaa lastentarhanopettajaopiskelijoita ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä?

Haastattelukysymyksiä:

- mitkä fiilikset draamakasvatuksen sivuaineen päättyessä?
- Ito:n ammatissa tarvittavat vuorovaikutustaidot, mitä nämä ovat mielestäsi?
- mitkä draamakasvatuksen sivuaineen kurssilla käytetyt teatterilähtöiset menetelmät opettivat sinua parhaiten vuorovaikutustaidoistasi? Miten?
- miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut kykyysi "astua epä mukavuusalueelle"?
- mitä draamakasvatuksen sivuaine on tuonut lisää Ito-koulutukseen?
- mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta draamakasvatuksen sivuaineen kurssin jälkeen? Minkälainen kehollinen vuorovaikutus sinulla mielestäsi on?

## 2. Miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat sensitiivisen ja responsiivisen opettajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa?

Haastattelukysymyksiä:

- a. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut siihen, mitä ajattelet lasten leikistä ja aikuisen osallistumisesta siihen? Mitä ajattelet aikuisen lasten leikkiin osallistumisesta?
- b. miten teatterilähtöiset menetelmät voivat tukea Ito:ta päiväkodin arjessa? (esimerkkejä syventävästä harjoittelusta?)
- c. mitä ajattelet teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta Ito-koulutuksessa?
- d. miten käsityksesi lasten kohtaamisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on muuttunut draamakasvatuksen kurssin jälkeen?
- e. millainen sinun mielestäsi on sensitiivinen lastentarhanopettaja?
- f. mitä responsiivisuus lastentarhanopettajan ammatissa sinun mielestäsi merkitsee?
- g. onko draamakasvatuksen kurssi lisännyt sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta sinussa ammatillisesti? Jos, niin miten?
- h. miten teatterilähtöiset menetelmät ja niiden harjoittelu sinun mielestäsi voivat tukea tulevaisuuden lastentarhanopettajuutta?

### Sirun tavoitteet sekä lisäkysymykset näihin liittyen

1. Ammatilliset tavoitteeni draamakasvatuksen sivuaineelle on ottaa haltuun eri osa-alueet ja lisätä työkaluja omaan opettajan salkkuuni. Vinkkejä toimivista työtavoista, esimerkkejä kivoista leikeistä ja menetelmistä odotan innolla. Tavoitteenani on myös oppia toimivaa ja vastavuoroista draamakasvatusta, jota voi sitten myöhemmin työssä käyttää. Toiveenani onkin, että pääsisin kokeilemaan ja kokemaan erilaisia juttuja turvallisessa ympäristössä.

- *miksi valitsit sivuaineeksesi draamakasvatuksen?*
- *miten koet toimivan ja vastavuoroisen draamakasvatuksen nyt kurssin jälkeen?*
- *miten sait hyödynnettyä draamakasvatuksen osa-alueita ja opettajan salkkuun lisättyjä työkaluja käytännössä, esim. harjoittelussa?*

2. Tavoitteena itselleni on opetella rentoutumaan ja heittäytymään paremmin. Se, että hätistäisin sen pikkutyypin huutamasta korvan juuresta, että "sä oot huono, etkä yhtään hauska". Kaikilla on varmasti oma tyyliinsä improta ja haluankin löytää omani. Tavoitteeni on myös koittaa hyväksyä, että tämä on prosessi, eikä hetivalmis paketti.

- *miten nämä tavoitteet (rentoutuminen ja paremmin heittäytyminen) näkyvät vuorovaikutuksessasi lasten kanssa? Toteutuiko tämä tavoite kurssilla?*
- *toteutuiko tavoite prosessin hyväksymisestä? Miten tämä näkyy lasten kanssa työskentelemissä?*

Pro gradu –tutkielma, ohjaaja: Tapio Toivanen  
 Vilma Berggren  
 Veikko tavoitteet ja haastattelurunko

## **Tutkimuskysymykset ja haastattelurunko, Veikko**

### **1. Miten teatterilähtöiset menetelmät voivat auttaa lastentarhanopettajaopiskelijoita ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. mitkä fiilikset draamakasvatuksen sivuaineen päättyessä?
- b. lto:n ammatissa tarvittavat vuorovaikutustaidot, mitä nämä ovat mielestäsi?
- c. mitkä draamakasvatuksen sivuaineen kurssilla käytetyt teatterilähtöiset menetelmät opettivat sinua parhaiten vuorovaikutustaidoistasi? Miten?
- d. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut kykyysi "astua epämurkkualueelle"?
- e. mitä draamakasvatuksen sivuaine on tuonut lisää lto-koulutukseesi?
- f. mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta draamakasvatuksen sivuaineen kurssin jälkeen? Minkälainen kehollinen vuorovaikutus sinulla mielestäsi on?

### **2. Miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat sensitiivisen ja responsiivisen opettajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut siihen, mitä ajattelet lasten leikistä ja aikuisen osallistumisesta siihen? Mitä ajattelet aikuisen lasten leikkiin osallistumisesta?
- b. miten teatterilähtöiset menetelmät voivat tukea lto:ta päiväkodin arjessa? (esimerkkejä syventävästä harjoittelusta?)
- c. mitä ajattelet teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta lto-koulutuksessa?
- d. miten käsityksesi lasten kohtaamisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on muuttunut draamakasvatuksen kurssin jälkeen?
- e. millainen sinun mielestäsi on sensitiivinen lastentarhanopettaja?
- f. mitä responsiivisuus lastentarhanopettajan ammatissa sinun mielestäsi merkitsee?
- g. onko draamakasvatuksen kurssi lisännyt sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta sinussa ammatillisesti? Jos, niin miten?
- h. miten teatterilähtöiset menetelmät ja niiden harjoittelu mielestäsi voivat tukea tulevaisuuden lastentarhanopettajuutta?

## **Veikko tavoitteet draamakasvatuksen kurssille ja lisäkysymykset näihin liittyen**

1. Mitkä ovat ammatilliset tavoitteeni ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Tahdon saada draamakasvatuksen sivuaineesta itselleni työkalun, jota voin käyttää monipuolisesti varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tahdon oppia eri keinoja toteuttaa draamakasvatusta ja auttaa lapsia ilmaisemaan itseään. Tahdon tukea lasten leikkiä monipuolistamalla ja lisäämällä leikin mahdollisuuksia. Varhaiskasvatusikäiset lapset ovat vielä sosiaalisten normien ja sosiaalisen paineen kannalta vähäisemmän vaikutuksen alaisena, kuin kouluikäiset lapset. Joten mielestäni tukemalla lasten itseilmaisua voi ehkäistä lasten estymistä heittäytyä ja kokeilla uusia asioita. Uskallus kokeilla ja tehdä ovat mielestäni tärkeitä taitoja joita voidaan harjoittaa draaman avulla. Tunteiden ja tuntemusten harjoittelu leikkimällä ja esittämällä jotain muuta on myös erityisen tärkeää ja tahdon oppia mahdollistamaan tällaista erilaisten roolien leikkimistä. Tahdon oppia järjestämään, vetämään ja ohjaamaan esitysten järjestämistä.

- *minkälaisia lasten itseilmaisua tukevia keinoja opit draamakasvatuksen kurssilla?*
- *miten koet, että draamakasvatuksen sivuaine tukee sinua lto:na lasten leikin kannattelemisessa (monipuolistaminen ja leikin mahdollisuuksien lisääminen)?*
- *pystyitkö hyödyntämään syventävässä harjoittelussa tunteiden ja tuntemusten harjoittelemista erilaisissa rooleissa?*

- *miten draamakasvatuksen sivuaine auttaa sinua opettajana kannustamaan lapsia kokeilemaan ja tekemään?*

3. Mitkä ovat henkilökohtaiset tavoitteet ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Toivon sivuaineen avulla pääseväni hieman lisää eroon esiintymisjännityksestä, joka ilmenee puheiden ja ryhmätöiden esittämisenä luokan edessä. Se on jo iän ja kokemuksen myötä laskenut alakoulun aikaisesta käsien tärinästä ja värisevästä puheesta. Tahdon saada esiintymisvarmuutta nimenomaan aikuisten edessä, sillä lasten kanssa toimiessa ja työskennellessä minulla ei ole minkäänlaista estymisen ja esiintymisjännityksen kokemuksia. Tahdon saada kokemusta erilaisista draamaan sisällöistä ja muodoista, sekä oppia esiintymisestä ja teatterista. Toivon saavani draamasta keinoja tunteiden tunnistamiseen itsessä ja toisissa.

- *toteutuiko tavoite esiintymisjännityksen lieventymisestä? Jos, niin miten?*
- *toteutuiko toive saada kokemuksia draaman erilaisista sisällöistä ja muodoista? Jos, niin miten tämä näkyi syventävässä harjoittelussa?*
- *toteutuiko toive saada draaman keinoista apua tunteiden tunnistamisessa? Jos, niin miten? Miten tämä tukee lto:ta vuorovaikutuksessa lasten kanssa?*

Pro gradu –tutkielma, ohjaaja: Tapio Toivanen  
 Vilma Berggren  
 Olli tavoitteet ja haastattelurunko

## **Tutkimuskysymykset ja haastattelurunko, Olli**

### **1. Miten teatterilähtöiset menetelmät voivat auttaa lastentarhanopettajaopiskelijoita ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. mitkä fiilikset draamakasvatuksen sivuaineen päättyessä?
- b. lto:n ammatissa tarvittavat vuorovaikutustaidot, mitä nämä ovat mielestäsi?
- c. mitkä draamakasvatuksen sivuaineen kurssilla käytetyt teatterilähtöiset menetelmät opettivat sinua parhaiten vuorovaikutustaidoistasi? Miten?
- d. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut kykyysi ”astua epämuakvuusalueelle”?
- e. mitä draamakasvatuksen sivuaine on tuonut lisää lto-koulutukseesi?
- f. mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta draamakasvatuksen sivuaineen kurssin jälkeen? Minkälainen kehollinen vuorovaikutus sinulla mielestäsi on?

### **2. Miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat sensitiivisen ja responsiivisen opettajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut siihen, mitä ajattelet lasten leikistä ja aikuisen osallistumisesta siihen? Mitä ajattelet aikuisen lasten leikkiin osallistumisesta?
- b. miten teatterilähtöiset menetelmät voivat tukea lto:ta päiväkodin arjessa? (esimerkkejä syventävästä harjoittelusta?)
- c. mitä ajattelet teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta lto-koulutuksessa?
- d. miten käsityksesi lasten kohtaamisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on muuttunut draamakasvatuksen kurssin jälkeen?
- e. millainen sinun mielestäsi on sensitiivinen lastentarhanopettaja?
- f. mitä responsiivisuus lastentarhanopettajan ammatissa sinun mielestäsi merkitsee?
- g. onko draamakasvatuksen kurssi lisännyt sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta sinussa ammatillisesti? Jos, niin miten?
- h. miten teatterilähtöiset menetelmät ja niiden harjoittelu mielestäsi voivat tukea tulevaisuuden lastentarhanopettajuutta?

1. Mitkä ovat ammatilliset tavoitteeni ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Lastentarhanopettajan näkökulmasta haluan oppia mahdollisimman paljon erilaisia draamametodeja ja –leikkejä, sillä draamakasvatus on oman kokemukseni perusteella liian vähän käytetty osa varhaiskasvatusta. Haluan oppia saamaan lapsen luottamaan itseensä ja saamaan tämän uskaltautumaan tekemään itselleen uusia asioita. Olen käynyt ilmaisutaitopainotteisen alakoulun ja toiminut siellä usein sijaisena. Nyt minulla olisi myös mahdollisuus päästä viikoittain tekemään sijaisuuksia tähän kouluun ja pääsisinkin kokeilemaan kaikkia uusia oppimiani metodeja alakoululaisten kanssa.

- ☐ *minkälainen kokemus sinulla on siitä, että draamakasvatusta ei käytetä varhaiskasvatuksessa? Miten konkreettisesti näkyy päiväkodin arjessa?*
- ☐ *koetko, että olet oppinut erilaisia ”draamametodeja ja –leikkejä”, jotka auttavat lapsia ilmaisemaan itseään sekä uskaltautumaan tekemään itselleen uusia asioita?*
- ☐ *oletko päässyt kokeilemaan draamakasvatuksen sivuaineessa oppimiasi asioita sijaisena? Jos, niin mitä? Koetko, että olet kehittynyt draaman opettajana kurssin myötä?*

2. Mitkä ovat henkilökohtaiset tavoitteeni ja toiveeni draamakasvatuksen sivuaineelle?

Minua kiinnostaa hirveästi elokuvat. Haluaisin tehdä niitä työkseni. Siksi haluaisin oppia enemmän etenkin dramaturgiasta ja ohjaamisesta. Käsikirjoittaminen on minusta todella mukavaa ja ideoin mieluusti. Toisaalta draamakasvatuksen sivuaine voi myös samalla kasvattaa minua vahvemmaksi ilmaisijaksi. Eli toisin sanoen: tavoitteeni on päästä tekemään konkreettisia draaman ja draamakasvatuksen tekoja ja toiveeni on, että kasvan itse samalla prosessin aikana. Ehkä eniten odotan kuitenkin itse tehtäviä näytelmäkäsikirjoituksia ja esityksiä. Minua ei niinkään kiinnosta esiintyminen, enemmänkin kaikki se taustatyö, kuten käsikirjoitus, ohjaaminen ja äänisuunnittelu. Ymmärrän, että kyseessä on draamakasvatUKSEN sivuaine, mutta odotan silti innolla kaikkea sitä muutakin, mikä ei välttämättä kasvatuksen piiriin lukeudu.

- *miten olet kasvanut prosessin aikana? Koetko, että kasvusta on ollut tukea lastentarhanopettajana ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa?*
- *miten käsikirjoittaminen, ohjaaminen ja äänisuunnittelu voisi näkyä lastentarhanopettajan ammatissa?*



Vilma Berggren  
Sofia tavoitteet ja haastattelurunko

### **Tutkimuskysymykset ja haastattelurunko, Sofia**

#### **1. Miten teatterilähtöiset menetelmät voivat auttaa lastentarhanopettajaopiskelijoita ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. mitkä fiilikset draamakasvatuksen sivuaineen päättyessä?
- b. Ito:n ammatissa tarvittavat vuorovaikutustaidot, mitä nämä ovat mielestäsi?
- c. mitkä draamakasvatuksen sivuaineen kurssilla käytetyt teatterilähtöiset menetelmät opettivat sinua parhaiten vuorovaikutustaidoistasi? Miten?
- d. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut kykyysi ”astua mukavuusalueen ulkopuolelle”?
- e. mitä draamakasvatuksen sivuaine on tuonut lisää Ito-koulutukseesi?
- f. mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta draamakasvatuksen sivuaineen kurssin jälkeen? Minkälainen kehollinen vuorovaikutus sinulla mielestäsi on?

#### **2. Miten teatterilähtöiset menetelmät tukevat sensitiivisen ja responsiivisen opettajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa?**

Haastattelukysymyksiä:

- a. miten draamakasvatuksen kurssi on vaikuttanut siihen, mitä ajattelet lasten leikistä ja aikuisen osallistumisesta siihen? Mitä ajattelet aikuisen lasten leikkiin osallistumisesta?
- b. miten teatterilähtöiset menetelmät voivat tukea Ito:ta päiväkodin arjessa? (esimerkkejä syventävästä harjoittelusta?)
- c. mitä ajattelet teatterilähtöisten menetelmien harjoittelemisesta Ito-koulutuksessa?
- d. miten käsityksesi lasten kohtaamisesta ja aloitteisiin vastaamisesta on muuttunut draamakasvatuksen kurssin jälkeen?
- e. millainen sinun mielestäsi on sensitiivinen lastentarhanopettaja?
- f. mitä responsiivisuus lastentarhanopettajan ammatissa sinun mielestäsi merkitsee?
- g. onko draamakasvatuksen kurssi lisännyt sensitiivisyyttä ja responsiivisuutta sinussa ammatillisesti? Jos, niin miten?
- h. miten teatterilähtöiset menetelmät ja niiden harjoittelu sinun mielestäsi voivat tukea tulevaisuuden lastentarhanopettajuutta?

#### **Sofian draamakasvatuksen sivuaineelle asettamat tavoitteet ja toiveet ja lisäkysymykset näihin liittyen**

Draamakasvatuksen sivuaineen tavoitteet ja toiveet

Draama, leikillisuus ja tarinointi ovat suuressa osassa päiväkodin arkea ja toimintaa. Ainakin niiden tulisi mielestäni olla. Draamakasvatuksen sivuaineen aikana haluaisin oppia keinot, joilla tuoda tarinallisuutta päiväkodin toimintaan ja käyttää draaman keinoja oppimisen välineenä. Koen, että draaman avulla ja keinoin pystytään luontevasti käsittelemään myös vaikeampia asioita lapsen oman tason mukaisesti.

- *mitä draaman keinoja käytit harjoittelussa oppimisen välineenä? Liittyikö vuorovaikutuksen laatu näihin?*

Haluan myös, että tulevassa ryhmässäni päiväkodissa on luotettava ja kannustava ilmapiiri. Uskon ja toivon draamakasvatuksen antavan minulle hyvät valmiudet luoda tällainen ilmapiiri omaan ryhmääni. Toivon saavani paljon erilaisia keinoja, joilla ryhmäyttää niin pienempien kuin myös vanhempienkin lasten ryhmiä, joissa jokainen tuntee olonsa turvallisiksi ja uskaltaa olla oma itsensä.

- *koetko, että sait työkaluja draamakasvatuksesta luotettavan ja kannustavan ilmapiirin rakentamiseen? Jos, niin minkälaisia?*
- *minkälaisia ryhmäyttämisen keinoja sait draamakasvatuksen kautta?*

Toivon saavani myös tietoa siitä, miten draamakasvatusta toteuttaa pienempien lasten kanssa. Voiko draamakasvatusta toteuttaa pienten, alle 3-vuotiaiden ryhmässä? Ja miten pienten lasten ryhmissä draamakasvatusta toteutetaan?

- *miten mielestäsi draamakasvatusta toteutetaan alle 3-vuotiaiden ryhmässä nyt kurssin jälkeen? Minkälaisia toimivia tapoja olet löytänyt?*

Henkilökohtaiset tavoitteeni kurssille ovat heittäytymiskyvyn lisääminen ja aina tunneilla kaikkeni antaminen. Kun kaikki lähtevät mukaan toimintaan innolla ja tosissaan, uskon, että silloin kaikki myös saavat kursseista kaiken irti ja pääsevät omiin tavoitteisiinsa.

- *miten heittäytymiskyvyn lisäämisen tavoite toteutui? Miten tämä näkyy vuorovaikutuksessa lasten kanssa?*

LIITE 4. Toisen haastattelukierroksen haastattelurungot, Eeva, Veikko, Olli, Sofia

Pro gradu –tutkielma

Vilma Berggren

Kasvatustieteellinen tiedekunta, HY, syksy 2019

Ohjaaja: Tapio Toivanen

Haastattelut, osa 2.

**Eeva**

### ***Yleisiä kysymyksiä***

Missä työskentelee nyt?

Mitä muistoja draamakasvatuksen sivuaineesta/Miten koet 1,5 vuoden jälkeen draamakasvatuksen?

### ***Teemoja:***

#### **Kehollisuus, kehollinen vuorovaikutus**

*Eeva: Semmonen pönötys mikä tulee aikuismaailmassa ja IT-alalla ihan olin semmonen vakava pönöttäjä ni mä oon päässy niinku semmoseen rennompaan ja omaan ja sain sen niinku sen toisen puolen, mus on kuitenkin ollu sellanen luova puoli, joka on ehkä ollu vähän semmonen piilossa, se on ollu semmonen teknisempi luovuus, mitä se on sit ollu tässä nii tota niin mä nyt pääsin, pääs taas sellaseen että miten se keho toimii, miten se puhuu ja miten sanon... eri ilmaissukeinoja ja nythän tajuu et se ihan sama pätis sit lapsiin (H: niinii), mutta joo eli päässy semmosest jäykkyydestä ja sellanen et nyt mul on sellanen varmuus lähtee tolle alalle koska nyt mä tiedän, että mä osaan olla niitten lasten kanssa sillai lapsilähtöisesti vuorovaikutuksessa”*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Eeva: kehollinen ilmaisu, mitä se keho muka ilmaisee, niinku et mulle se oli hyvin paljon suppeampi, se oli niinku jotain ilmeitä ja eleitä muutamia sellasia, ei se ollu niinku nyt tajus oikeestaan teijän muitten opiskelijoitten kautta miten paljon voi ilmaista kehollisesti ja vähemmän niinku sanoilla”*

Miten koet kehollisen ilmaisusi nyt? Mitä ajattelet tästä?

#### **Draaman työtavat varhaiskasvatuksessa**

*Eeva: ”...et ei sillai et minä tulen tänne opettamaan ja kertomaan vaan että et uskallan käyttää näit työtapoi mitä oon saanu tos syksyn aikana ja kevään aikakin harjoiteltua (H: Nii nii) et mummielestä nä on ollu yks oleellisimpia opintoja ja varsinki tohon ryhmäytymiseen mikä mua mietityttää syksyllä et miten me koko porukka ryhmäydytään ni sekä meidän aikuistiimi että sit sen lapsitiimin kanssa ni mä toivon et täst draamast tulee siihen niinku työkaluja..*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Eeva: Sithän mä vast tuun näkemään toimiiko se ja niinku nyt täs harjottelussa on ollu pikkusen jo vinkkejä mitkä ehdottomasti toimii ja miten vois jatkaa et tavallaan mä uskon sen asian vasta ku mä nään sen oman ryhmäni kanssa et mä onnistun siinä ja et sillai viel mielenkiintosisa aikoja et en tiedä vielä mutta uskon että siit on hyötyä...*

Miten koet tämän asian nyt?

*Eeva: no joo, eikun nyt mä alotanki sielt syksystä elikkä mä tykkäsin siit naamiojutusta sen takia koska mä olin eka ihan pihal et mitä hitsiä me niinku tavallaan niiku me ei puhuta ja se oli hyvä, koska niinku se toi mulle niiku just sen et et ilmasu ei ole verbaalista, sen jälkeen se on niinku kolahtanu mulle niinku niin syvälle että, mun puolesta mä voisin hyvänä opettajana olla välil puhumatta koko päivänä*

*.. se oli tavallaan niinku se et öö, naamioiden kanssa sai sen kehon jotenkin se tuntu aluks nimittäin tosi epämiellyttävältä, ja siinä pääsi just siihen et vähän rentoutuu se kroppa et kokeillaan nyt eri asentoja ja niitä moottoreita ja muita et mitä se kehol vois, emmä nyt ehkä hirveen pitkälle siin päässy sillai niiku et olis ihan loistava siin mut mut se tavallaan avas sen niinku et on tosi voimakas ja ku mäki oon lasten kanssa niinku muistan ottaa kroppaa et jos mä oon niinku kiinnostunut jostain ni mä siirrän mun kroppaa lähemmäs et tavallaan...*

Mitä ajattelet tästä työtavasta nyt?

### **Aloitteisiin vastaaminen, tarjousten hyväksyminen, kontakti:**

*Eeva: ”mut mä ajattelin niinkun läsnäolo liittyy siihen elikkä se miten niinku ja kohtaaminen et se lähtee jo ihan siit aamust et miten me kohdataan ne lapset, minkä, puhuks mä heille aina korkealta ylhäältä vai tuusmä heidän tasolle aamulla ku mä nään, sanoksmä vaan vanhemmille huomenta vai sanoksmä niinkun kollektiivisesti molemmille vanhemmalle ja lapselle vai sanoksmä eka vaiks lapselle eka huomenta ja sen jälkeen hänen vanhemmilleen... et se lähtee jo mun mielest ihan tällasist jutuist, näit mä mietin paljon ja sit just se läsnäolo kai-kes mitä tehään”*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Eeva: (..) ”Joo ja..” et se tuntuu hirveen luontevalta ja ja sit niinku just ehkä sit sellanen oma reaktioaika on nopeutunu et jos joku laps sanoo jotain ni osaa lähtee siihen. Ennen mä oisin ehkä jättäny jonkun et et no en tiää. No voisin kuvitella et niin saattais käydä et ois jättäny jonkun tavallaan vähän sillai kuulematta tai niinku ku ei oo osaa... ”mitä mä nyt tässä?” ”Onpas ne nyt levottomia tos jonossa!” ni nyt mul on ihan sellanen et mä tiedän et mul on aina joku mitä mä heidän jostain taskusta että tavallaan se siin on se jotenki et mul on luottamus myös siihen mitä mä teen et hmm... nii ja et no varmaan isoin juttu on toi ”Joo ja.. ” et lasten tarjouksiin lähteminen.*

Mitä ajattelet ”Joo, ja...” –lähestymistavasta tällä hetkellä?

### **Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutustaidot:**

*Eeva: ”mut niinku tommosiin niinku valintoja myös siitä et että että kuinka pitkään tavallaan niinku jatkaa jonkun yksittäisen lapsen tai pienryhmän kanssa vai vaatiiks jo et nyt niinku koko ryhmää huomioidaan. Et se on aika sellasta toi mun ohjaava opettaja sano hyvin semmost niinku et sä oot aika niinku aistit tunnelmia sieltä niinku tavallaan alitajuisesti aistii sitä tilannet, et mitä se nyt tarvitsee, tarviikse tätä keskustelua vai tarviiks se jo seuraavan niinku toiminnan vai tarviikse jotain et nyt yhdessä tehdään joku juttu ni sitä jotenki niinku opetellu lukee semmost mikskä sitä sanois ilmapiiriä tai tai lasten niinku jaksamistakin”*

Mitä ajattelet tästä nyt?

Miten koet vuorovaikutustaidot nyt?

*Eeva: Et leikki on sillai et siin on keho mukana, välil sua harmittaa, välil sua naurattaa. Et se on tunteikasta. Ja nyt ku puhutaan paljon niist tunnetaidoista päiväkodissa nii mun mielestä tä on kans yks tapa, ei me aikuiset ymmärretä niist tunteist jos me vaan puhutaan tunteist nimillä vaan et niit koetaan myös siel päivässä.*

*Eeva: (..) me otetaan vastaan ne tunteet ja me siinä hetkessä tehään se mikä, mitä se lapsi sille tunteelle tarvii, välil se on lohdutusta, välil se on se vähän rohkasua, se on niinku eri hetkii, ni tavallaan tollasii niinku ehkä se sensitiivisyys on kasvanu, en tiä oisinko huomannu niinku jos ei ois ollu noit draamaa ja just toi et miten on harjoteltu sitä.”*

Miten koet tämän nyt?

### **Oma jaksaminen, innostuminen, heittäytyminen:**

*Eeva: ”No, varmaan tiivistäen tätä mitä oon sanonu elikkä rohkeutta, leikillisyyttä (..) must tuntuu ihan kivalta ajatella että mä oon menos tekee sellasta, vaik ne on eskari-ikäsiä ni neki tarvii sitä ja kaiken, mä uskon nyt et kaiken voi oppia sen leikin kautta, ni tavallaan just sen leikillisyyden löytäminen, mm... sit semmonen mä uskon et täst tulee ittelle, nä nyt jää nähtäväks, mut semmonen työn mielekkyys myös niinku työyhteisössä et mun mielest nä on vaan kiva tapa tehdä työtä.”*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Eeva: Elikkä just toi ja tommonen et nyt tuntuu tosi luontevalt pienissäkin hetkis heittäytyy. Me lauletaan spontaanisti, mä en ollu mikään laulajaihminen, et niinku jos nyt me ollaan jonos, me joko lauletaan, lorutellaan tai tehään jotain miimisiä ja ollaan robotteja (robottimaisesti) tai mitä kaikkee me ollaan oltu, matoja, me ollaan liikuttu... ja kaikki tuntuu hirveen niiku järkevältä ja luontevalt ja jopa hirveen pedagogiselta, et et... se on sillain, sitä mä tarkotan sillä rentoutumisella, sil aikuispönötyksen unohtamisel et ku sä lähet niihin lasten ehdotuksiin ja oot ”Joo!” koska ei nää tuu multa vaan joku niiku heittää jonku ajatuksen ja sit ne on sillai...”*

Mitä ajattelet heittäytymisestä nyt?

*Eeva: Mut mä oon todella tyytyväinen minkälainen opettaja must tuli nyt tän draaman avulla. En ois ikinä uskonu syksyllä, en ikinä. Mä aattelin et mä saan vähän niinku rentoutta ja sellast niinku, mut tä on ollu jotain ihan...*

Pro gradu –tutkielma

Vilma Berggren

Kasvatustieteellinen tiedekunta, HY, syksy 2019

Ohjaaja: Tapio Toivanen

Haastattelut, osa 2.

**Veikko**

***Yleisiä kysymyksiä***

Missä työskentelee nyt?

Mitä muistoja draamakasvatuksen sivuaineesta/Miten koet 1,5 vuoden jälkeen draamakasvatuksen?

***Teemoja:***

**Kehollisuus, kehollinen vuorovaikutus**

*Veikko: No kyl se niinku just sit sitä sitä et niinku just missä hetkissä niinku niitten yksittäisten asioiden huomaamista, mut sitten kans ehkä kans sitä että miten sitä omaa omaa niinkun ulkoantiaan voi niinku kehittää ja sitä että että jos sä vaan joku lapsi kertoo jonkun asian mistä se on tosi ylpee, sanot siihen ”hie-noa” ja sit et jos se on vaan se sanallinen ni sitten taas.. et et pakolla viestit sille lapselle sitä että oikeesti tarkotan sitä vaan että sit siinä olis se kehollinen ja kehollinen ilmaisu mikä sitä taas niinku välittää paljon enemmän, et se on ainaki yks mikä on tullu tässä...*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Veikko: Et just se niinkun kehollinen ilmaisu et se on välillä niinkun tässä ollaan näitä videoita katottu ni se on vähän semmost tönkköä...*

*Veikko: juteltiin et niinku se että just kans et siin kyl taas niinku se niinku tavallaan viestit että sillä omalla kehonkielelläs ja ja kehonkielelläs lapsille sitä kans et se kans et nyt sä niinku etäännyt vaikka niinku se ei ollu mitenkään tietonen mut just siinä tilanteessa et ehkä niinku semmonen vähän niinku just semmonen epämurkava olo ja mietti sitä et mitä mä voin tehdä... (...) vähän niinku sillee tavallaan henkisesti poistunu siitä tilanteesta, en oo niinku ollu siinä tilanteessa enää läsnä*

Mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksestasi tällä hetkellä?

### **Draaman työtavat varhaiskasvatuksessa**

*Veikko: klovneria oli silloin yks semmonen kehollinen ja se oli aika haastava. (..) Se ajattelusta irtipääseminen... tai jotenki semmonen vapautuminen kaikesta siitä ajattelusta. Se oli jotenki silloin tosi niinku haastavaa ja semmonen et silloin oli niinku yks ehkä niinku sillee vaikeimmista niinkun päivistä draamatunneilla ku silloin oli niinku se niinku klovneria...*

*Veikko: No kyllä mä, varsinkin niinku tämmöstä niinkun ope roolissa tai sit mul oli käsinukketuokioo , (..)Ei mul oli semmonen tiikeri, tiikeri, tiikeri, joka sit pyys lapsilta apua, mut sitten niinku et en varmaan niinku ois käyttäny tämmösiä tekniikoita tai tämmösiä tuokioita tehny niinkun tässä syventävässä harkassa jos mul ois ollu joku toinen sivuaine et mul ois ollu sit jotain muuta mut niinku että en usko, että oisin siis tämmösiä tuokioita tai niinku käyttäny.*

Mitä ajattelet näistä työtavoista tällä hetkellä?

### **Aloitteisiin vastaaminen, tarjousten hyväksyminen, kontakti:**

*Veikko: niinku et sen reflektoinnin lisäksi niitten muutosten tekeminen siihen omaan toimintaan ni mä luulen et niinku ainakin siihen on ollu niinkun iso vaikutus nyt tän sivuaineen kautta. Se, että, se, että reflektoidaan mut sit taas et mietitään sen reflektoinnin lisäksi sitte mitä sitte voitais tehdä toisin, jotta se toimis paremmin ja sit taas kokeillaan sitä ja sit taas mietitään et mitä vois muuttaa*

Mitä ajattelet reflektoinnista nyt?

*Veikko: Tukeni kyllä. Että saanu sitten sitä niinku varmuutta ja semmosta niinkun varmuutta ja semmosta niinku harjotusta siihen että et ottaa niitä lasten ideoita ja kysyy niitä ja niinkun just se että kysyy niinku itseki ettei vaan oletta et niinku kerrota mitä joku sanoo...*

*sanoo sulle vaa niinku et niilt voi niinku kysyä niinkun ihan lapselta että niinkun mitä sä haluat, mitä se että se niinku että se omalla suhtautumisella ja välittämällä lapselle sen että sua oikeesti kiinnostaa se.*

### **Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutustaidot:**

*Veikko: ... saanu niinkun saanu niitä keinoja sietää sitä et se on niinku ihan normaalia ja sitte se että tiedostaa sen ite että että millon on niinku epävarma olla ja mitä sit siinä voi tehdä että pyytääkö siinä sitte apua niinkun, öö, joltain toiselta aikuiselta vai vai tai sitte niinku se että missä, missä vaiheessa on järkevää niinku keskeyttää se toiminta ja tehdä jotain muuta tai ohjata se toiminta niinku sillee niinku tehdä se lopetus aikasemmin ja siirtyä sitte seuraavaan toimintaan mikä...*

*Veikko: mä niinkun haluan ja että oon ollu semmonen et niinku et meen mukaan leikkeihin, niinku et haluan tukee sitä ja haluan olla osallisena siitä että niinku leikkiä mukana enkä olla vaa semmonen lastentarhanopettaja, joka antaa mahdollisuuden leikkiä, mut ei osaa ite eikä sit oikee tue sitä mut sit niinku täs draamassa on ehkä saanu niinku lisää, lisää niinkun keinoja siinä leikissä toimimiseen*

*että jättää semmosia avoimia aukkoja siihen leikkiin että ei kaikkea syötä valmiiks vaan niinku sit tulee semmonen tilanne missä voit kysyä sitä että hei että mitäs, mitä, mitäs siellä näkyy et mitä nyt tapahtuu ja sit sitä kautta saa niinku lapset osalliseksi siihen niinku leikin muodostumista että et vaik ite toimii aika aktiivisesti ni antaa myös niitten lasten tuoda niitä omia ideoita.*

Mitä ajattelet aloitteisiin vastaamisesta nyt?

### **Oma jaksaminen, innostuminen, heittäytyminen:**

*Ni siinäki just se että ma... niinku mahdollistetaan ne tilanteet missä niinkun saa kokeilla ja rohkaista semmoseen ilmapiiriin että ei tarte hävetä tai pelätä sitä että epäonnistuu et se nyt on ollu muutenki iso niinkun tai niinkun, koska se on niinku ollu tässä koko vuoden semmonen että kaikki me kokeillaan miten tehdään se oma parhaamme*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Veikko: itsessä ehkä se oman olon tiedostaminen ja siihen niinku reagoiminen et esim. just se epävarmuuden sietäminen ja sitte toinen siit omasta et miten välittää sen sit muille. Et vaik niille lapsille just et et se et se koko, kokona... se sanallisen viestinnän lisäksi myös se kehollinen viestintä, mut sit niinku lasten osalta se että niinku se lasten kehonkielen ja puheen ja niinku se kehollisen viestinnän varsinkin niinkun lukeminen ja semmonen niinkun ymmärtäminen että sitten et jos lapsi sanoo ett ei oo mitään hätää mutta sit sitä ehkä näkee että nyt on vähän huono olla tai muuta nii et se semmonen niinku lasten lukeminen et siihen ehkä .*

Mitä ajattelet epävarmuuden sietämisestä nyt?



Pro gradu –tutkielma

Vilma Berggren

Kasvatustieteellinen tiedekunta, HY, syksy 2019

Ohjaaja: Tapio Toivanen

Haastattelut, osa 2.

Olli

### ***Yleisiä kysymyksiä***

Missä työskentelee nyt?

Mitä muistoja draamakasvatuksen sivuaineesta/Miten koet 1,5 vuoden jälkeen draamakasvatuksen?

### ***Teemoja:***

*”No mä, öö, mun mielest niinku tä mä ite ainaki haluun olla semmonen et että mä en oo mitenkää lasta ylempänä, mä haluun olla täysin tasa-arvoinen lapsen kans ja mä haluan et lapsella on sama olo silleen. Ja et mä niinkun...”*

*”No voiks... no mulle tulee mieleen se siis se Viikin niinku ku ne prosessi-, se reflektio, etenki siinä ku piti kattoo itseään et miten toimii, ni siinä mä ainaki opin mielestäni tosi hyvin. Mä näin et miten mä teen just, miten mun kehollisuus, ni miten mun kehollisuus toimii ja ja esimerkiksi se, että mä sillen ristin käsiä tosi paljon niinku eteen, ni mä oon nyt pyrkiny nyt vähentämään sitä hirveesti, koska jotenki, no niinku Tapsaki on selittänyt siitä et se jotenki sulkee tavallaan, mä en oo enää vastaanottava ni se on ollu ehdottomast niinku opettavaisin kaikist mitä me ollaan nyt tehty.”*

- **kehollisuus, kehollinen vuorovaikutus:**

Mitä ajattelet tästä nyt?

Tarkoittaako tämä, että tietoisuus säilynyt?

Mitä ajattelet reflektoinnista työssä nyt?

*Öö... no sopiskohan tähän siis vaiks se että joku niinki semmonen rutiininomainen juttu ku vaikka ruuanjakaminen tai tai tämmöset näi ni siihen voi helposti laittaa just jonku Ope roolissa –meiningin. Ett meil on oli meil oli jostai syyst päiväkodilla harkassa sellanen totanoi, joka viikko oli eri maa semmonen ruokakulttuurijuttu tai siis siel oli yhtenä viikkona oli italialaista ruokaa ni sitten me päätettiin että nyt me puhutaan sillee italialaisittain ni tota niinku opetetaan lapsille kiittämään italiaks ja miten me sanotaan 'ole hyvä' italiaks joka voi joidenkin mielest olla vähän tylsää ni siihen saa jonkun uuden niinku twistin tavallaan.*

- Mitä **työtapoja** muistat draamakasvatuksesta?

Mitä ajattelet draamakasvatuksen työtavoista nyt?

*No, just se mitä mä alu... siin alkuvaihees sanoinki et et mm... emmä tie onk se mulla hirveesti muuttunu mut jotenki se on konkretisoitunut paremmin toi ajatus siitä että lapsen lapsen ajatus ja ehdotus on ihan yhtä tärkeä ku mun. Että tota... mun täytyy olla aikuinen joka ottaa vastaan sen lapsen niinkun ajatukset aidosti. Ja nii et lapsi tietää sen.*

*Olli : Joo, aika hyvin mä oon mielestäni avannu neki et mitä... just se ymmärrys. Sitä mä puhuin siin jossain mä en muista mikä se oli, mä muistan, et mä oon kirjottanu jotkut, jonkun oman reflektion tai jonkun syksyllä mitkä Tapsa pyys meiltä, missä mä puhuin siitä, että mun on vaikea ymmärtää, jos joku ei halua tehdä jotain vaikka vaikka just draamatuokiot. Mun on vaikee käsittää jos joku ei halua olla hipassa mukana... öö, niin tota mä oon ehkä löytäny nyt enemmän semmosta ymmärrystä. Ja must Tapsa sano mulle että hänellä on itellä sama et hän ei niinku tajuu jos joku ei halua tehdä mutta mutta tota silti vaikka Tapsa nyt onki nyt opettanut tässä meitä nyt ni mä oon jotenki saanu kasvanu tossa mielessä että mä oon niinku emmä tiedä onko se sensitiivisyyttä mutta tota..*

- **aloitteisiin vastaaminen, tarjousten hyväksyminen, kontakti:**

Mitä ajattelet tästä nyt?

puhui ärsyyntymisestä tilanteessa, jossa lapsi itki herkästi, kuvasi, että draamakasvatus auttoi ymmärtämään lapsen mahdollisia taustoja käytökselleen. Näkyykö tämä työelämässä yhä? Miten kokee aloitteisiin vastaamisen tällä hetkellä?

*H: Tai mitä sun mielest tulevaisuudes ehkä niinku lastentarhanopettajalt vaaditaan?*

*Olli: No ryhmätaitoja iha hirveesti. Ja tota... no kokoaja mummielest niiku mennään entist enemmän siihen näiden eri mielenosotusten ja tämmösten suhteen et et päiväkodeissakin ajadutaan ehkä johonkin ääripäihin niinku henkilökunnan sisällä just niinku sillee et erottelua sosionomien ja last.. oikeiden lastentarhanopettajien ja... (naurua)*

*H: Joo (naurua)...*

*Olli: öö tota, että näin siis... niinku et niinku ryhmätyötaitoja ja sit tämmöst niinku öö, just sitä vuorovaikutust et osaa niinku öö myös unohtaa ne erimielisyydet ja tällaset näi ja toimii kuitenkin niinku hyvin jo niinku pelkästään lastenki takia. Sehän on niinku draama auttaa mummielest jos... tai kun lastentarhanopettaja on pedagogisesti vastuussa ryhmästä ni sil on kuitenkin siinä apunaan ne lastenhoitajat tai ketkä nyt onkaan, et on niinku se auttaa ehkä myös jossain johtamistaidoissa ja sit niinku varsinkin jos öö, lastentarhanopettaja pysyy antamaan jotain niinku ehkä jotain niinku draaman öö, työtapoja niinku myös näille muilla hänen tiimiläisilleen nin on niinku ehkä heidän kaikkien helpompi työskennellä. Ja mä luulen et just sitä avoimuutta draama antaa et... on*

- **Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutustaidot:**

Mitä ajattelet tästä nyt?

ryhmätyötaidot mainittu, avoimuus draamakasvatuksen myötä. Onko näkynyt työelämässä? Miten?

*H: Öö sitten totanoinniin täs on näit sun tavoitteita ja toiveita nii, sit sä oot sanonu että draamakasvatusta ei käytetä tarpeeks sun mielest varhaiskasvatuksessa ni minkälainen kokemus sul on siitä tai niinku että mistä, mihin sä perustat sen?*

*Olli: No... pitkälti niinku harjotteluun ja sit johonki kevään sijaisuuksiin joita mä oon päiväkodeis tehny et niinku... draamaa vois hyödyntää periaattees kaikessa ja siit ei oo haittaa et sitä hyödyntää... ni... tai siis mä en niinku koe et sitä vois olla niinku liikaa. Ni tota... ja mä oon siis käynny ilmasutaitopainoitteisen ala-as-teen ja sit siel on ollu hirveesti sitte just draamaa ni... vaikka ei oookkaa ollu siel niinku draamatuokioita tai -tunteja vaa just ollaa käytetty paljo... ni tota mm... ni just se et sitä vois, ois sinällään niinku helppo jos vaan viittis opetella niin ni... tapa opettaa ja niinku käyttää kaikessa mitä tekee.*

### **Mitä ajattelet tästä nyt?**

*Olli: No ei siis ei oo mitään semmost niinku erityist mut se on niinku mm... nii emmä osaa sanoo, mut mä just mietin, aloin miettii täs et miten vaikka lasten kanssa vois harjotella ohjaamista... kai seki ois jotenki mahdollista just jollai, just jollain vähän näillä eläin... tai ole kuin jotain –harjoituksilla mut nii et se ois lapsi joka sais olla se, joka ohjaa ja sit niinku Forum-teatteria tai tollasta mutta...*

*H: Siis, totannoinniin mä, mul tuli tost mieleen tost sun niinku sä sanoit tost brecht... ku mähän olin se ohjaaja sillon...*

- **tavoitteet ennen draamakasvatusta:**

Olli:lla ohjaaminen, elokuvien tekeminen, koki, että ohjaamiseen tukea draamakasvatuksesta □ onko tämä näkynyt työelämässä?

*Olli: Öö, no joo, kyl mä luulen et tai siis eilen kirjotin just sitä loppurefleksioo ni, joo on mä löytäny mut siis nyt ku miettii ni lapset on mummielest lähes poikkeuksetta tosi itseilmauksellisia ja jo niinku valmiiks, et jos antaa vaik jonkun niinku tota... pienen, pienen tai tekee jonkun pienen työtavan minkä avulla he pystyvät siihen, just niitä oon löytänyt, niitä just näitä tämmösiä 'Ole kuin vihainen sammakko' ni lapset eläytyy siihen tosi hyvin...*

*(H: Nii nii mitä se vaatii sulta, opettajana sun mielest jos sä nyt vaik esimerkiks vetäisit tommosen et ole kuin vihainen sammakko ni mitä se sun mielest vaatii, jotta lapset lähtee siihen niinku mukaan?)*

*Olli: No mun täytyy ite olla siin jutus mukana, siis ei ehkä teh--, esittää itse vihaista sammakkoa, mutta mä en voi olla passiivinen mitenkää sillee 'olkaa nyt niinku vihaiset sammakot' vaan sillee et 'Nyt, teidän täytyy, mun pitää käyttää kehoa ja tota, niinku ottaa, olla ite siinä yhtä messissä ku mä haluaisin lasten olevan.*

*Olli:: Nii ja paljon paremminhan mä ite jaksan tehdä sitä jos jos se on mun mielest mielekästä .*

Mitä ajattelee tästä nyt?

- **oma jaksaminen, innostuminen, heittäytyminen:** puhui aikaisemmin liikuntahetkestä, jossa epäileväinen lapsi hetken tuumailtuaan heittäytyikin ”havutunneliin” ja Olli koki onnistumisen hetken. Miten on kokenut heittäytymisen lasten leikkeihin/draamaleikkeihin nyt 1,5 vuoden jälkeen? Onko työssä jaksamisessa ollut muutoksia?

Loppuajatuksia?

Pro gradu –tutkielma

Vilma Berggren

Kasvatustieteellinen tiedekunta, HY, syksy 2019

Ohjaaja: Tapio Toivanen

Haastattelut, osa 2.

**Sofia**

***Yleisiä kysymyksiä***

Missä työskentelee nyt?

Mitä muistoja draamakasvatuksen sivuaineesta/Miten koet 1,5 vuoden jälkeen draamakasvatuksen?

***Teemoja:***

**Kehollisuus, kehollinen vuorovaikutus**

*sä voi olla mun mielest lämmin ja sensitiivinen josset sä, jos sä oot semmonen et sä vaan seisot tai et sä et niinku näytä sitä keholla, et sä et, sä et niinku mee lähelle ja kosketa ja... ota syliin tai muuta. Et must se niinku kuuluu osaks sitä vuorovaikutusta*

*.. muuttunu sillee et mun on aina ollu tosi helppo niinku kohdata lapsia ja niinku mul ei ikin tuu semmost kiusallist olla niiden kaa tai että... semmosta mut ehkä siihen osaa sit vielä tuoda sitä niinku leikillisyyttä ja just kehollisuutta viel niinku enemmän muist... tai siis sitä just et että ei vaan sitte oo et on enemmän sitä kehollist vuorovaikutust ihan jo ensi kohtaamisisita ja muista*

Mitä ajattelet kehollisesta vuorovaikutuksesta tällä hetkellä?

**Draaman työtavat varhaiskasvatuksessa**

*Sofia: mun mielest on tärkeet ryhmä-, ryhmäytetään kunnolla et siel joku uskaltaa niinku toimia ja tuntee olonsa turvalliseks ja tuntee sillee et kuuluu joukkoon*

Mitä ajattelet ryhmäyttämisestä nyt?

*... ehkä semmonen tai mun mielest se alku meil oli just noi kaikki, tai et meil oli joka tunti ollu lämpypäreitä ja keskittymisharjoituksii että... ja sit sitä niinku pidettiin yllä ettei niit, vaik ne on tietenki siihen tekemiseenkin liittyvää ja niinkun auttaa meitä keskittymään ja lämmittämään ihan niihin harjotuksiin mut kylhän se niinku ylläpiti sitä semmosta turvallista ja hauskaa ilmapiiriä siel niinku muutenki. Että ehkä semmosii niinku... tietenki niit konkreettisii semmosia että niinku leikkejä ja muita, mut ehkä sit myös semmosii ett mitä kannatttaa tehdä ja millon ja...*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Joo todellaki et koska mun mielest se on semmonen et mä ite niinku mun mielest on ihana idea siinä et mul ois joku vaikka mä en oo siis menossa eskariryhmään todennäköisesti mutta et ois kuitenkin semmonen jotenki... joku semmonen kehyskertomus niinku koko vuoden siin niinku menossa et on niinku helppo siihen niinku laittaa kaikki ja semmonen koko vuoden kestävä prosessidraama että ois niinku helppo siihen just niinku vuorovaikutustaitoja opettaa tai tota kädentaitoja ja... liikuntaa ja muita musiikkia ja muuta et sillee et sit on vaikka joku Petteri Kani, joka ssiellä niinku...*

Mitä ajattelet tästä nyt?

#### **Aloitteisiin vastaaminen, tarjousten hyväksyminen, kontakti:**

*no kyl varmaa että kyl mä niinku aina oon tykänny leikkiä ja aina niinku kiva ollu mennä lasten leikkeihin mukaan ja niinku helppoo, mut ehkä just se et sit se on viel niinku laajentunu se semmonen et mitä, mitä kaikkee se leikki voi olla ja niit niinku ideoita et sä yhtäkkii keksit et hei tehdäänki tämmöstä et ei oo niinku välttämät tarvii sanoo et hei tä on nyt klovneriaa mutta et sitte... jos lapset tulee sanoo et ei oo mitään tekemistä ni ehkä sit osaa heittää päästä yhtäkkii jotain.*

*sä oot vähän semmonen että lapsi tulee ja sit sä oot vähän niinku ohitat tai oot niinku jotenki et ehkä niinku ihan kuuntelee lasta ja muuta ni sit ainaki jälkikäteen tulee se et hei nyt tos tilantees mä en nyt ehkä toiminu ihan oikein.*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Veikko. et mun pitää viides minuutis nyt lopettaa tää leikki ja öö, tota ja olla niinku siinä vaiheessa et ei olla viel siin vaihees ett on kivaa et voitais lopettaa sinne kivaan et tä vois oikeesti jatkuu viel vartin kivana ja sit lopettaa et ehkä semmonen niinku sitte tulee itelleki semmonen fiilis että yhtäkkii sä oot vaan sillee et noni noni nyt kaikki vaan pois ja et sä niinku hetkes muutut siit niinku öö semmosesta sensitiivisestä ja turvallisesta lastentarhanopettajast semmoseks et nyt pitää toimii, tehkää nyt vaan näin et semmonen vähän fiilis ehkä tuli.*

*Et se oma, oma niinku semmonen millanen sä haluaisit olla lastentarhanopettajana ja minkälait vuorovaikutust ni pirstaloituu siinä (naurua).*

Miten koet asian nyt?

### **Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutustaidot:**

*Sofia: ja mun mielest lastentarhanopettajan pitää olla lämmin ja semmonen sensitiivinen ja osata ottaa, huomioida niinku jokainen lapsi yksilöllisesti jaa... niinku osata ottaa kontaktia ja luoda jokaiseen lapseen semmonen oma suhde, tietynlainen vuorovaikutussuhde et mun mielest ne hyvät vuorovaikutustaidot on ehkä et sä osaat niinku yksilöllisesti tutustuu jokaiseen ja sul on jokaseen se oma, omanlainen suhde*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*... että, huomioi myös että ne lapset ei välttämättä uskalla kuitenkaan heittäytyä ja niinku että et vaiks ite ois niinku ajattelis et nyt mä oon tosi, mul on tosi hyvät vuorovaikutustaidot, mä oon nyt hyvässä vuorovaikutuksessa ja että... ja vaik ois sieltäki niinku oppinu paljon noit että tai sieltä draamakasvatuksesta ja nyt uskaltaa heittäytyä ja uskaltaa mut et se ei välttämättä oo niille lapsille sit se ehkä se ett osaa olla vähän varovaisempi joittenki kaa...*

Miten koet asian nyt?

### **Oma jaksaminen, innostuminen, heittäytyminen:**

*Sofia: tekee draamaa lasten kanssa ni ni must se on niinku sitä et sit sä itekki siinä niinku heittäydyt siihen niinku koko keholla et, etkä vaan niinku et no, mä nyt mäki heittäydyn tässä ku mä leikin vaan jotain vaikka pupua ja oon vaan niinku tälle et sit sen pitää niinku näkyä siit sun koko kehossa ja mä luulen et ehkäsiä (19.11) on toi draamakasvatus tuonu ja sit niinku opettanu viel lisää et se on oikeesti tosi tärkeätä, melkein tärkeempää et mitä ne lapset näkee ku miten ne kuulee et ku sitte on paljo niinku kuitenkin eri maa-, tai että eri kulttuurista eikä välttämättä ymmärrä niin hyvin suomea*

Mitä ajattelet tästä nyt?

*Nii tai sitte ainaki se mun mielest niinku on sitä ainaki johtanu siihen että vuorovaikutus on sen jälkeen ollut jotenkin semmost ehkä avoimempaa ja helpompaa ja niinku se rentouttaa kaikkia ku saa vähän ehkä pelleillää ja muuta että... mä voisin kuvitella lapset niinku että pitää niinku eka päästää kaikki riehumispolylt pois ja sitte vast niinku pystyy ehkä keskittymään ja muuta et semmost ehkä vois olla...*

*ja ehkä se laps, lastenki kaa just siihen et vaik on niinku ei pelota heittäytyä lasten edessä niinku ennen draamakasvatustakaan ollu semmonen tai ei ollu et uskalsi kyllä lasten edessä mut ehkä siihen viel tuli semmost varmuutta ja oikeesti varmistu se ajatus siitä et ei mua niinku jännitä lasten edes niin paljo, et vaiks se oli ollu niinku semmonen ajatus itsellä mutta et se oikeesti konkreti-soitu et ei mua jännitä niinku.*

Mitä ajattelet tästä nyt?